

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

CLEUSA MARIA ALVES DE MATOS

**O MOVIMENTO ENTRE A MÍDIA E A ESCOLA NO PROCESSO
DISCURSIVO DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

MARINGÁ - PR
2004

CLEUSA MARIA ALVES DE MATOS

**O MOVIMENTO ENTRE A MÍDIA E A ESCOLA NO PROCESSO
DISCURSIVO DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, Área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos.

MARINGÁ
2004

CLEUSA MARIA ALVES DE MATOS

O MOVIMENTO ENTRE A MÍDIA E A ESCOLA NO PROCESSO DISCURSIVO DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**, Área de concentração: **Estudos Lingüísticos**

Aprovado em 20 de abril de 2004

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Hilário I. Bohn - UFSC

Profª. Dra. Sonia Aparecida Lopes Benites - UEM

Profª. Dra. Sílvia Inês Conegliam Carrilho de Vasconcelos – Orientadora – UEM

*Ao meu filho José Eduardo, pela
compreensão e pelo incentivo.*

*À minha mãe Anna, pelos gestos
de paciência e de carinho.*

AGRADECIMENTOS

*Morre lentamente quem não viaja, quem não lê, quem não ouve
música, quem não encontra graça em si mesmo.
Morre lentamente quem destrói o seu amor-próprio,
quem não se deixa ajudar. (Pablo Neruda).*

Agradeço

*A Deus, que me privilegia com inteligência, saúde, espírito de luta
e de otimismo e permite que eu viva todos
os momentos intensamente .*

*À professora Dr^a Silvia C. C de Vasconcelos , que sabiamente
caminhou ao meu lado, não apenas, orientando
discursivamente, mas apreciando e valorizando todos
os momentos de leitura, de busca, de dúvidas
e de deslocamentos para outros olhares.*

*Aos professores do Curso de Mestrado em
Letras , pelo aprendizado .*

*À professora de Geografia e aos
alunos, pela participação .*

À minha família, pela solidariedade.

Aos meus amigos, pelo apoio.

*À amiga Sandra, em especial, pela presença
em todo o movimento discursivo.*

Ao Toninho, que sempre participou e valorizou esta conquista.

MATOS , CLEUSA MARIA ALVES DE. *O movimento entre a mídia e a escola no processo discursivo da construção de conhecimento*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

As informações midiáticas que recebemos estão demasiadamente profusas, e a escola, assim como a sociedade de forma abrangente, é absorvida por um dispositivo de organização e por uma ordem estabelecida sem questionamento das ideologias e das políticas de manipulação. Em vista disso, empreendemos nosso estudo direcionado para o movimento que a educação realiza com as informações midiáticas que perpassam o contexto escolar, sua repercussão na escola, como reprodução de informações ou como produção/construção de conhecimento. Analisamos os discursos produzidos na disciplina de Oficina de Pesquisa Geográfica nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e, para tal propósito, baseamo-nos em concepções da Análise do Discurso. Esboçamos diferentes pontos de vista sobre informação, conhecimento e mídia, enquanto organizadora de discursos e divulgadora das informações, e sobre a escola, enquanto organizadora do conhecimento e receptora dos discursos midiáticos. A prática investigativa para o estudo consistiu na metodologia qualitativo-interpretativa de pesquisa. As análises nos apontaram para a ocorrência de estratégias de controle dos discursos em sala de aula, para a reprodução de práticas midiáticas no espaço escolar e para o deslocamento das práticas discursivas provocados pela professora responsável pela disciplina Oficina de Pesquisa Geográfica. Esses resultados indicam a urgência de reflexões sobre as formas de discursos com os quais somos, muitas vezes, passivamente constituídos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Mídia. Educação.

MATOS, CLEUSA MARIA ALVES DE. *Shifting between the media and the school in the discursive process of knowledge building*. 2004. Master's Thesis (Arts). State University of Maringá, Maringá PR Brazil.

ABSTRACT

Media information is too abundant whereas the school and society in general are pervaded by a type of organization and fixed order shunning any questioning with regard to manipulation ideologies and policies. Current research focuses on the activity that the education system undertakes with media information that involves the school context and its repercussion in the school as information reproduction or as the production and construction of knowledge. Foregrounded on Discourse Analysis, the discourses produced in the discipline Workshop in Geography Research of the 7th and 8th grades of the Primary School are analyzed. Different points of view are delineated on information, knowledge and the media as discourse organizer and information multiplier. Different views are likewise given on the school as organizer of knowledge and receiver of media discourses. Investigation consists on the qualitative-interpretative research methodology. Analyses pinpoint the occurrence of strategies of discourse control in the classroom so that media practices may be reproduced in the school environment and discursive practices caused by the teacher of the discipline may be displaced. Results indicate that reflections on forms of discourse, by which we are frequently and passively made up, are urgent.

Key words: Discourse Analysis; Media; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	09
JUSTIFICATIVA	10
EXPLICITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS	16
PERGUNTAS DE PESQUISA	17
LIMITAÇÃO DA PESQUISA	18
ESTRUTURA DO ESTUDO	18
RUPTURAS DA MODERNIDADE	20
1.1 CONTRAPONDO MUDANÇAS	20
1.2 A PERSPECTIVA DA PÓS-MODERNIDADE: IMPLICAÇÕES NA IDENTIDADE CULTURAL E INDIVIDUAL	27
1.3 FRENTE A TODAS ESSAS TRANSFORMAÇÕES QUE SUJEITO ENCONTRAMOS NA PÓS-MODERNIDADE?	30
1.4 SOCIEDADE DE CONHECIMENTO OU DA INFORMAÇÃO	39
1.5 CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	41
1.6 DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO PELO DISCURSO DA MODERNIDADE E DA MÍDIA	46
1.7 A MÍDIA	50

O DISCURSO DA/NA ANÁLISE DO DISCURSO	59
2.1 O CURSO DA ANÁLISE DO DISCURSO	59
2.2 A ESPECIFICIDADE DO DISCURSO	74
VEREDAS DO OLHAR	82
3.1 DELINEANDO O CENÁRIO	82
3.2 MOVIMENTANDO O CENÁRIO	86
3.2.1 Os professores	87
3.2.2 Os alunos	96
3.2.3 Um bate-papo	102
3.2.4 Descrevendo os movimentos	104
UM OLHAR SOBRE O MOVIMENTO DISCURSIVO DAS AULAS E DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA	107
4.1 AS AULAS	109
4.1.2 Um olhar discursivo	109
4.1.3 O movimento circular do discurso	115
4.1.4 O retorno do (mesmo) discurso	122
4.2 A ENTREVISTA	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A linguagem verbal registrou um longo percurso na história da humanidade e parece ter sido a primeira forma de comunicação humana. O percurso do desenvolvimento dos meios de comunicação, dos recursos tecnológicos da informação e da produção de bens culturais contribuiu para que a linguagem assumisse outras características, outros signos, outros artefatos e assim, construísse outras práticas sociais. Um outro cenário social instaura-se agora na atualidade, e múltiplas concepções referenciam-se e mesclam as instituições sociais promovendo novas configurações. Diferentes propostas de socialização da linguagem entre instâncias distintas e heterogêneas são difundidas. As informações tornam-se modelares e tendem a estruturar as instituições. Família, escola e mídia, entre outras instâncias socializadoras na modernidade, estabelecem relações em redes. A escola e os debates educativos não podem alienar-se diante do fenômeno da produção, veiculação e recepção dos discursos, das imagens, dos bens simbólicos e das informações construídas por esse movimento.

Thompson (1998) observa que a ‘comunicação de massa’ é um tanto imprópria hoje com o advento de novos sistemas digitais de transmissão de informação e que a ‘mídia’ pode ser melhor interpretada; Sadek (1999) afirma que a escola precisa acompanhar o movimento que os veículos de comunicação provocam; Martím-Barbero (1999) adverte que a atitude defensiva da escola em relação aos meios de comunicação não produz conhecimentos; Bauer (2000) lembra que há muita tecnologia colocada à disposição da escola, no entanto é preciso que o educador saiba escolher as mais adequadas e afirma ser essa uma tarefa complexa; Baccega (2001) compreende que a tecnologia na sociedade - particularmente na escola - e as informações por ela

organizada exigem reflexão sobre as representações, os valores, a ideologia que circulam em redes e influenciam os novos sujeitos que participam da instituição escolar; Fischer (1997) considera que a mídia parece funcionar como um lugar privilegiado de verdades e que a escola precisa investigar esse movimento do dito-verdade. Ferrés (2001) assegura que a escola que não ensina assistir à televisão é uma escola que não educa.

Tendo em vista a opinião desses e de outros teóricos sobre a temática da discussão propusemo-nos a desenvolver esta pesquisa, aliada às preocupações dos educadores comprometidos com a formação e educação de nossos alunos.

JUSTIFICATIVA

A questão que nos permite iniciar as discussões que permeiam essa pesquisa está intrinsecamente ligada à produção de saberes, de informação e de conhecimento socializados pela mídia e que, de alguma forma, contribuem para o desenvolvimento da educação e da formação social dos alunos no contexto escolar. O questionamento surgiu da necessidade real de encontrar caminhos que direcionassem o fazer pedagógico numa partilha de responsabilidade entre as escolas e as instituições midiáticas, e se possível, gerar um diálogo positivo entre elas.

Mediante as condições sócio-históricas do mundo globalizado com seu ditos avanços¹ científicos e tecnológicos, a escola, lugar específico das práticas pedagógicas e extremamente poderoso no que tange à produção, à reprodução e à circulação de conhecimentos, não pode

¹ O emprego de termos como avanço, progresso, evolução, desenvolvimento, tem sido alvo de críticas, devido ao tipo de resultado para que esses termos apontam, especialmente em se considerando as atuais crises econômicas, as guerras, os processos de exclusão, a fome disseminada nas camadas menos favorecidas economicamente de países mais pobres.

centrar seus objetivos unicamente nos currículos disciplinares e na grade seqüencial de disciplinas e conteúdos de um determinado nível de ensino. Partindo do nosso conhecimento da realidade educacional observamos que as informações produzidas pela mídia em seus diversos aspectos – televisivos e impressos – quando chegam às salas de aula, apresentam-se fragmentadas, sem reflexão sobre elas.

Estudos e pesquisas têm intensificado o interesse sobre os temas que relacionam a mídia como parceira da ação pedagógica na escola. O Seminário Internacional *Imagem & Cultura*, por exemplo, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1998, reuniu pesquisadores para discutir sobre o uso e o impacto dos meios de comunicação na educação e na cultura. Outro encontro, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) em 2001, o *Seminário Educação e Comunicação: um diálogo contemporâneo* refletiu sobre a importância da aproximação da educação e da comunicação midiática e como torná-la parceira na ação educativa. Recentemente o 14º *Congresso de Leitura do Brasil (COLE)* e *V Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura* realizado na Unicamp, em Campinas (2003), apontou a importância de refletir sobre o papel da mídia em sua relação com a educação. Ghilardi, coordenadora do encontro, justifica: *o grande desafio da escola, neste novo milênio, é preparar cidadãos-leitores, de cuja formação os meios de comunicação fazem parte.* (GHILARDI, 2003, p. 83). Em relação a essa preocupação Sadek acrescenta:

Atualmente não é necessário indagar se os veículos de comunicação ajudam na educação. É mais adequado perguntar como aproveitar os movimentos induzidos por esse meio. Cabe descobrir qual o modo de acompanhar o movimento do aprendiz, ou qual a melhor forma de orientar esses movimentos para reproduzir cidadãos mais conscientes, capacitados e preparados para o mundo fora da escola. (SADEK, 1999, p.15).

Esse autor, na tentativa de valorizar a importância da mídia e de seus movimentos na educação escolar, considera que reproduzir cidadãos conscientes e capacitados seja um dos papéis determinados historicamente à escola. Esta visão remete-nos a Althusser (1998) que discorre sobre a reprodução das formas de produção da força de trabalho, questão que trataremos mais adiante.

A consideração de um modelo único de cidadão e de sociedade pauta-se em princípios homogeneizantes do capitalismo e da modernidade, o que generaliza as diversas instituições sociais, deixando de tomá-las em sua complexidade e em toda sua dimensão. A escola, um dos objetos de reflexão desta pesquisa, paralelamente ao processo educativo e às ações que se desenvolvem para elaborar e produzir conhecimentos não pode ser concebida como lugar de simples reprodução do mundo fora da escola, como um a-mundo, ou seja, como se esta não fosse parte integrante de um universo maior.

Nossa prática investigativa está voltada à verificação, na área educacional, do dispositivo midiático que abrange a gama de informações reunidas em programas televisivos – telejornais, documentários (*Jornal Hoje, Jornal Nacional, Globo Repórter, Jornal da Band, SBT Notícias* e outros) – e nas publicações impressas – jornais (*Folha de S. Paulo, Folha do Paraná, O Diário, Hoje*) e revistas (*Veja, Isto É, Ciência Hoje, Geográfica, Época, Exame, Superinteressante* e outras) que disponibilizam notícias e informações científicas e culturais.

Trata-se de uma pesquisa que envolve uma instituição pública de ensino fundamental, os educadores e os alunos que exercitam um trabalho pedagógico, e que, a nosso ver, não estão dispensando devida atenção às informações veiculadas pela mídia. O que temos observado, há algum tempo, são acentuadas críticas, sobretudo a alguns programas televisivos ou a algumas revistas que desvalorizam conceitos morais e culturais instituídos ao longo do tempo em nossa sociedade. Vemos a necessidade de reavaliar ou até mesmo de problematizar alguns (pré)

conceitos que os educadores têm a respeito da mídia e que exigem exercícios diários de reflexão e de prática pedagógica para trazer à sala de aula novos conhecimentos e possibilitar que, juntas, escola e sociedade midiática, efetivem um trabalho, junto ao aluno, de informação e produção de saberes, sem tomar posições, *a priori*, extremadas, como apocalípticas ou como integradas (cf. Eco, 1991). A tecnologia midiática não está, exclusivamente, competindo com a escola, mas pode também atuar como um dos elementos pedagógicos importantes na construção de conhecimentos na formação de cidadãos.

Não há como negar que a tecnologia da comunicação e da informação chega à escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), documento que estrutura a proposta e o trabalho escolar das diferentes áreas curriculares, detalhando os objetivos, os conteúdos, a avaliação e as orientações didáticas para redefinir o papel da escola e da educação na sociedade brasileira, aponta a importância da incorporação das inovações tecnológicas, para permitir a atualização de informação, socialização de experiências e produção de conhecimento. O documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) reconhece:

O desenvolvimento das tecnologias da informação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios. Portanto, cada vez mais as capacidades para criar, inovar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia assumem importância. A escola tem um importante papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais (PCN, Introdução, 1998, p. 140).

A expressão tecnologia da comunicação e informação, de acordo com os PCN, diz respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, tais como os meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio, televisão), os livros, os computadores etc.

Thomas Bauer (2000), pesquisador no Departamento de Mídia da Universidade de Viena, emprega a expressão tecnologia midiática para denominar a tecnologia da comunicação e

informação. E acrescenta que, por meio do desenvolvimento de tecnologia midiática e da responsabilidade das informações por ela produzida, a União Européia cria a expressão “sociedade da informação” para designar as dimensões sociais das tecnologias de informação, isto é, as novas culturas de mídia e de comunicação. Bauer (2000, p. 5) afirma que “a expressão ‘sociedade da informação’ enfatiza um problema diferente: o desenvolvimento de relações sócio-culturais em conexão com informação crescente como fator de aquisição do mundo”.

As mídias oferecem alternativas e caminhos de acesso ao universo colocado à nossa disposição porque têm hoje suporte tecnológico. Os trajetos são muito mais numerosos do que a nossa capacidade humana permite conhecer para escolher. E, no entanto, é necessário conhecer, escolher e percorrer algum trajeto. Cabe também ao educador a tarefa de propiciar vivências de construção, de trajetos. Certamente ele não está só, nem escolhe ao acaso. Estratégias, planejamentos e projetos pedagógicos são instrumentos fundamentais nessa decisão. Discussões, portos de partida, portos de chegada, caminhos e conexões são diferentes em cada caso, porque dependem do projeto, da região, do lugar, da escola e do professor. Há muitas alternativas que podem ser julgadas adequadas e eficientes, mas precisam ser eleitas. Sadek reafirma que não cabe mais discutir a utilidade das novas mídias:

Duvidar se se deve ou não usá-las parece anacrônico. Ninguém mais de bom senso se preocupa com isso. Como usar, com que objetivos e que alternativas escolher são as questões que precisam de respostas. E rápidas, antes que a história nos atrole (SADEK, 1999, p. 16).

Aproximamo-nos da reflexão de Sadek (1999) quando nos propomos a expor os problemas que afetam diretamente o trabalho pedagógico de professores e alunos nas questões que envolvem a comunicação e a informação midiática no sistema educacional. Vemos a necessidade de ampliar a compreensão sobre as formas com as quais somos diariamente

informados, os modos pelos quais somos mobilizados a questionar ou aceitar passivamente as informações que a mídia nos coloca e nos desafia e os modos de transformar tais informações em conhecimentos. A linguagem, ou seja, o processo discursivo empreendido pela escola, pelos professores em relação à mídia também será objeto de reflexão em nossa pesquisa, viabilizada pelas ações e práticas discursivas. O conceito de discurso adotado em nossa pesquisa, bem como sua caracterização, será apresentado na perspectiva teórica, no capítulo dedicado à Análise do Discurso.

Em nossas escolas, atualmente, os meios de comunicação são utilizados como uma das possibilidades de tornar o ensino menos entediante e de amenizar jornadas inteiras de inércia insuportável.

O pesquisador colombiano Martín-Barbero adverte:

A atitude defensiva da escola e do sistema educacional leva-nos a desconhecer (ou fingir que desconhecem) que o problema real está no desafio imposto por um ecossistema comunicativo no qual emerge uma *outra cultura*, outro modo de ver e ler, de pensar e aprender. A atitude defensiva limita-se a identificar com o livro o melhor modelo pedagógico tradicional e a rotular o mundo audiovisual como o mundo da frivolidade, da alienação e da manipulação; [...] Quem dera o livro fosse, na escola, um meio de reflexão e argumentação, e não de leituras canônicas e de repetições estéreis! Mas, infelizmente, não é, como têm demonstrado as pesquisas realizadas sobre os hábitos de leitura [...]. (MARTÍN-BARBERO, 1999, p.28).

Conforme o autor, o sistema escolar se encontra desprovido de múltiplas linguagens e estamos diante de mudanças nos protocolos e nos processos de ensino-aprendizagem, o que não significa a simples substituição de um modo de fazer por outro, mas sim uma complexa articulação entre um e outro – com rupturas e continuidades – e todos os modos do fazer educativo exigem a inserção dos educadores nos complexos processos de comunicação da sociedade atual.

Nesse aspecto, há uma expectativa de que este trabalho possa ser útil aos professores, não só do ensino fundamental como também para os demais profissionais da educação que atuam no ensino médio e universitário, e à própria pesquisadora. Sua importância se consolida à medida que os problemas relacionados à elaboração, ao desenvolvimento e à discussão do tema em si surgiram, no decorrer da pesquisa. Da mesma forma, poderá ser útil aos leitores e aos professores que adotam uma postura teórica diferente da apresentada e que, por meio deste trabalho, poderão encontrar base e material orientador no encaminhamento de prováveis tomadas de decisões quanto à prática pedagógica, levando-os a se desassossegarem do lugar fixista em que se encontram e, se possível, a alcançarem algum êxito ou satisfação no processo de elaboração e formação de conhecimento no contexto educacional.

EXPLICITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS

Partindo do pressuposto de que os professores do ensino fundamental não têm trabalhado ou têm tido dificuldades para trabalhar com o dispositivo pedagógico da mídia em sala de aula, pretendemos pesquisar sobre as relações que se estabelecem entre a sociedade midiática - produção de informação e do conhecimento socializado pela mídia - e a prática pedagógica.

Temos, pois, como *objetivo geral* problematizar teorias e práticas que envolvem o processo discursivo de construção de conhecimentos advindos das informações midiáticas no contexto escolar, para evidenciar a importância e a explicitação do papel da mídia como mais um recurso de apoio ao trabalho pedagógico.

Especificamente, verificaremos *o que* efetivamente de informação midiática é viabilizada em sala de aula para a construção de conhecimento. Apontaremos *quais* os instrumentos (telejornais, documentários, revistas, etc.) que perpassam os discursos no contexto escolar e *como*

são discutidos, valorizados ou ignorados. Em outras palavras, como os discursos e as práticas midiáticos são reproduzidos ou deslocados, recriados.

Para atingir esses objetivos, analisaremos o processo discursivo da escola e o da mídia enquanto discursos e ação pedagógica desenvolvida por uma professora e por seus alunos. Discutiremos a relação que se estabelece entre a informação e a construção de conhecimento para a formação e educação dos aprendizes, pelo viés da Análise do Discurso e dos Estudos Culturais.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Mediante o contexto que caracteriza atualmente a sociedade, observamos que a educação escolar exige um outro perfil de seus profissionais. As informações midiáticas que estamos recebendo estão demasiadamente profusas e, cada vez mais, somos agregados em múltiplos territórios, pela nova ordem de organização. Questionar e mobilizar ações no sentido de provocar reflexões sobre as questões educativas, que se efetivam na sala de aula, nos direcionaram para definir as perguntas desta pesquisa:

- a) Quais mídias se fazem presentes nos discursos da professora e de alunos nas aulas de geografia de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental?**

- b) Como essas mídias atravessam os discursos da professora e de alunos nas aulas selecionadas?**

A tentativa de responder essas questões nos levou a buscar referencial teórico sobre o assunto que abordamos e problematizar os discursos de sala de aula e não especificamente buscar possíveis soluções para a diversidade de inquietações que se dissolvem na educação.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ao delimitarmos os objetivos de nossa pesquisa, a metodologia selecionada, os sujeitos pesquisados, as concepções teóricas eleitas e as análises realizadas procuramos evidenciar que o trabalho não tenta superar as lacunas existentes na área específica: o processo discursivo veiculado na mídia e na escola na ânsia de repensar a prática educativa.. Muitos movimentos são suscitados nesse cenário de discussões e direcionam para a busca de possíveis respostas aos questionamentos que inquietam os educadores. Supomos que ao acrescentar algumas discussões, de certa forma, contribuímos para que possamos repensar os discursos que elaboramos, reproduzimos ou deslocamos no contexto social, ou seja, no contexto escolar no qual estamos atuando.

ESTRUTURA DO ESTUDO

Após apresentarmos e discorrermos brevemente sobre as partes que compõem o trabalho de pesquisa, reunimos, no primeiro capítulo, algumas considerações teóricas que tratam das mudanças culturais na sociedade, nas últimas décadas, e que implicam a identidade cultural e a identidade individual. As transformações ocorreram em vários segmentos da humanidade, na produção e no consumo da tecnologia, do capital, da economia e do conhecimento e promoveram a constituição de outras instituições sociais, dentre as quais destacamos a mídia. As concepções

sobre o conhecimento e a informação são questões valorizadas nesse capítulo, pois, de certa forma, implicam discussões que permeiam a divisão, se é que esta existe, entre modernidade e pós-modernidade. Os Estudos Culturais, também são valorizados nesse primeiro capítulo.

No segundo capítulo, abordamos algumas considerações teóricas da Análise do Discurso, nas quais apoiamos nossas análises sobre a possibilidade de deslocamento dos discursos já-ditos de seus lugares estabelecidos, ou simplesmente de sua reprodução. A especificidade dos discursos e seus processos discursivos movimentam o cenário de nossa pesquisa.

Em seguida, apresentamos a metodologia selecionada para o desenvolvimento da pesquisa caracterizada como qualitativa interpretativa de acordo com Erikson (1988), pois permite ao pesquisador refletir sobre as questões do *como* um problema ocorre e *como* os envolvidos participam desse processo. Determinar o método consiste em escolher o percurso e definir o conjunto de procedimentos que adotamos para se chegar aos objetivos propostos.

No quarto capítulo, procedemos às análises, as descrições e as interpretações de alguns segmentos ou turnos de falas (discursos) selecionados, os quais compõem o *corpus* de nossa pesquisa.

E finalmente, apresentamos as considerações finais do trabalho e as contribuições que esperamos promover com nossa pesquisa. Esperamos, desta forma, ter cumprido às exigências determinadas pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e propiciar algum deslocamento dos lugares pré-estabelecidos, nos quais se encontram alguns educadores.

1 RUPTURAS DA MODERNIDADE

Devo analisar a pós-modernidade como uma série de transições imanentes afastadas – “ou além” – dos diversos feixes institucionais da modernidade que serão distinguidos ulteriormente. Não vivemos ainda num universo social pós-moderno, mas podemos ver mais do que uns poucos relances da emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas.
(GIDDENS, A.1991, p.58).

1.1 CONTRAPONDO MUDANÇAS

Pós-modernismo remete-nos à idéia e à reflexão sobre o tempo. Para obtermos uma noção preliminar do significado deste termo, é proveitoso identificar a família derivada de "pós-moderno", a qual pode ser melhor compreendida mediante a contraposição com a família de termos derivados de "moderno: moderno/pós-moderno; modernidade/pós-modernidade; modernização/pós-modernização; pós-moderno/pós modernismo

Se "moderno" e "pós-moderno" são termos genéricos, para Featherstone (1995), é imediatamente visível que o prefixo "pós" (*post*) significa algo que vem depois, uma quebra ou ruptura com o moderno, definida em contraposição a ele.

Modernidade/pós-modernidade: afirma-se, de modo geral, segundo Featherstone, que a modernidade surgiu com o Renascimento e foi definida em relação à Antigüidade, como no debate entre os Antigos e os Modernos. Do ponto de vista da teoria sociológica alemã, do final do século XIX e do começo do século XX, originou grande parte do sentido atual do termo, o qual

prescreve que a modernidade contrapõe-se à ordem tradicional, implicando a progressiva racionalização e diferenciação econômica e administrativa do mundo social — processos que resultaram na formação do moderno estado capitalista-industrial.

Falar em pós-modernidade é sugerir a mudança de uma época para outra ou a interrupção da modernidade, envolvendo a emergência de uma nova totalidade social, em seus princípios organizadores próprios e distintos. Uma mudança dessa ordem foi detectada nos escritos de Baudrillard (1991) e Lyotard (1988). Baudrillard destaca que as novas formas de tecnologia e de informação tornam-se fundamentais para a passagem de uma ordem social produtiva para uma reprodutiva, na qual as simulações e modelos cada vez mais constituem o mundo, de modo a apagar a distinção entre realidade e aparência. Lyotard (1988) discorre sobre a sociedade pós-moderna, ou era pós-moderna, cuja premissa é o movimento para uma ordem pós-industrial. Seu interesse específico reside nos efeitos da "computadorização da sociedade" sobre o conhecimento, e ele argumenta que não se deveria lamentar a perda de sentido na pós-modernidade, visto que ela assinala uma substituição do conhecimento narrativo pela pluralidade de jogos de linguagem e do universalismo pelo localismo.

Outro aspecto observado por Lyotard (1988) indica-nos um segundo sentido do par modernidade/pós-modernidade. O uso francês de *modernité* assinala uma experiência de modernidade, na qual esta é vista como uma qualidade da vida moderna, induzindo um sentido da descontinuidade do tempo, de rompimento com a tradição, do sentimento de novidade de sensibilidade para com a natureza contingente, efêmera e fugaz do presente. Esse é o sentido de ser moderno, e conforme argumenta Foucault (2002) implica uma atitude irônica de tornar heróico o presente: o homem moderno é o homem que constantemente tenta inventar a si próprio.

Um exemplo que reúne essas características é a mídia, que tende a ser um tema central em muitas discussões da sensibilidade pós-moderna. Apesar de todo o pluralismo e sensibilidade

para com o Outro, Lacan (1998), de que tanto falam alguns teóricos, quase não se discutem as experiências e práticas concretas de assistir à televisão em diferentes grupos e em diferentes contextos. Ao contrário, os teóricos do pós-moderno falam muitas vezes de um tipo ideal de telespectador, de leitor e de público que passa por diferentes imagens e textos com tanta velocidade que é incapaz de encadear os significantes numa narrativa dotada de sentido, simplesmente usufrui as sensações na superfície das imagens. As evidências do grau de extensão dessas práticas, de como são incorporadas ou exercem influências nos encontros cotidianos entre pessoas concretas, estão expressamente ausentes. Com efeito, devemos focalizar as práticas culturais concretas e as balanças de poder em mutação desses grupos envolvidos na produção, classificação, circulação e consumo de bens culturais pós-modernos.

Modernização/pós-modernização: modernização é um termo usado habitualmente na sociologia para indicar os efeitos do desenvolvimento econômico sobre estruturas sociais e valores tradicionais. A teoria da modernização é usada ainda para designar as etapas de desenvolvimento social baseadas na industrialização, na expansão da ciência e da tecnologia, no estado-nação moderno, no mercado capitalista mundial, na urbanização e outros elementos infra-estruturais. Nesse uso, o termo tem muitas afinidades com o primeiro sentido de modernidade que discutimos há pouco. Tudo o que temos é a possibilidade de derivar o termo a partir dos usos de pós-modernidade mencionados anteriormente², que designam uma nova ordem social e uma mudança de época. Por exemplo, o retrato que faz Baudrillard (1991) de um mundo simulacional pós-moderno baseia-se na suposição de que o desenvolvimento da produção de mercadorias, aliado à tecnologia da informação, levou ao "triunfo da cultura da representação" que inverte a direção do determinismo, de modo que as relações sociais ficam saturadas de signos culturais em mutação, a ponto de não mais podermos falar em classes sociais ou normatividade e nos

² O uso da expressão pós-moderno pode ter sido observado na década de 50 ou antes. (ANDERSEN).

depararmos com o "fim do social". Baudrillard, contudo, não usa o termo pós-modernização. Isso tem o mérito de focalizar processos de produção e consumo ao mesmo tempo, bem como a dimensão espacial de práticas culturais específicas que a eles estão associadas.

Modernismo/pós-modernismo: assim como no par modernidade/pós-modernidade, estamos novamente diante de um leque de significados distintos. A centralidade da cultura é comum a todos eles. Featherstone esclarece

No sentido mais restrito, 'modernismo' indica os estilos que associamos aos movimentos artísticos originados na virada do século e que até recentemente predominaram nas várias artes [...]. As características básicas do modernismo podem ser resumidas como: reflexividade e autoconsciência estética; rejeição da estrutura narrativa em favor da simultaneidade e da montagem; exploração da natureza paradoxal, ambígua e indeterminada da realidade e rejeição da noção de uma personalidade integrada, em favor da ênfase no sujeito desestruturado e desumanizado [...]. (FEATHERSTONE, 1995, p. 22).

O termo pós-modernismo também foi amplamente usado na arquitetura, nas artes visuais e cênicas e na música nas décadas de 70 e 80 e, em seguida, passou por um veloz intercâmbio entre a Europa e os Estados Unidos, à medida que a busca de explicações e justificações teóricas para o pós-modernismo artístico passou a incluir discussões mais amplas sobre a pós-modernidade, as quais acabaram por despertar o interesse de teóricos como Kristeva, Lyotard, Derrida, Foucault, Habermas e Baudrillard.

Seguir tal abordagem acarretaria a focalização do inter-relacionamento entre três aspectos ou significados da cultura do pós-modernismo. Em primeiro lugar, podemos considerar o pós-modernismo nas artes e nos campos acadêmico e intelectual. Nesse aspecto, poderia ser útil empregar a abordagem baseada no conceito de campo, de Bourdieu (1974) e focalizar a economia

de bens simbólicos: as condições de oferta e demanda desses bens, os processos de competição e monopolização e as disputas entre os grupos dominantes e marginalizados, platéias e públicos.

Para tratar essas áreas de estudo e para conceituar os termos mencionados, além da análise específica de campos artísticos e intelectuais e seu inter-relacionamento, é preciso considerar o pós-modernismo na esfera cultural, e levar em conta os meios de transmissão e circulação junto a platéias e públicos. Para focalizar essa segunda questão é preciso tratar os artistas, intelectuais e acadêmicos como especialistas em produção simbólica e examinar seu relacionamento com outros especialistas simbólicos na mídia e os envolvidos em outras ocupações relacionadas com a cultura de consumo, cultura popular e moda. A esse respeito, convém focalizar o que Bourdieu (1974) chama de "novos intermediários culturais", que rapidamente fazem circular a informação entre áreas da cultura anteriormente isoladas, bem como o surgimento de novos canais de comunicação sob condições de crescente competição. É preciso examinar alguns dos processos de desmonopolização e desierarquização dos redutos culturais legítimos anteriormente dominantes, processos que determinam uma fase de desclassificação cultural no mundo ocidental. Finalmente, além de levar em conta essas mudanças no plano intra-social, faz-se necessário considerar ainda os processos de competição cada vez maiores no plano intersocial, bem como a emergência de questões culturais globais genuínas por meio do que Roland Robertson (1992 *apud* Thompson, 1998) chamou de "globalização". Giddens (1991) define "globalização" como "a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa". (GIDDENS, 1991, p. 69).

Esses processos assinalam mudanças no interior da esfera cultural mais ampla que, por sua própria natureza, são dignas de investigação e é possível argumentar que o conceito de pós-modernismo serviu para nos tornar sensíveis a esses processos. Para Featherstone:

O pós-modernismo é relevante para um leque amplo de práticas artísticas e disciplinas nas humanidades e ciências sociais porque dirige nossa atenção para mudanças que vêm ocorrendo na cultura contemporânea. Essas mudanças podem ser compreendidas em termo de campos artísticos, intelectuais e acadêmicos, [...]; mudanças na esfera cultural mais ampla, envolvendo os modos de produção, consumo e circulação de bens simbólicos: as condições de oferta e de demanda desses bens, os processos de competição e monopolização e as disputas entre os grupos dominantes e marginalizados [...]; mudanças nas práticas e experiências cotidianas de diferentes grupos, que, em decorrência de alguns dos processos mencionados, podem estar usando regimes de significação de diferentes maneiras e estar desenvolvendo novos meios de orientação e estruturas de identidade (FEARTHERSTONE, 1995, p. 30).

O autor acrescenta, ainda, que nos anos recentes, assistimos a uma elevação do interesse pela questão da cultura, o que antes situava a periferia das disciplinas das ciências sociais, especialmente na sociologia, está agora no centro da teoria social.

Entendemos que não há, até agora, nenhum significado consensual para o termo "pós-moderno". Seus derivados, a família de termos que inclui pós-modernidade, pós-modernização e pós-modernismo, são usados muitas vezes de maneira confusa e seus significados são intercambiados entre si. Por isso, muitos têm evitado usar o termo pós-moderno ou pós-modernidade para adotar a expressão "perspectiva pós-moderna" ou "perspectiva da pós-modernidade".

Essa tomada de posição indica uma atitude analítica perante os fenômenos que consiste em assumir que a verdade não está posta *a priori*, mas é construída no/pelo discurso, sendo, portanto, um evento sócio-histórico. Essa perspectiva não comunga, não se filia à tradição filosófica da metafísica da presença, ou seja, não parte da existência apriorística da essência do homem, da idéia de bem, de certo, da verdade, de origem, de princípio, de fim, de finalidade.

Isso significa que esse nosso modo de olhar os fatos, os fenômenos, os enunciados, inclusive os midiáticos, leva em conta que o mundo e o real estão sempre em construção;

portanto, estão atravessados por discursos, por fluxos de poder, por representações imaginárias, todos constitutivamente heterogêneos e que reverberam em pontos ou nós das regularidades discursivas, afetando sujeitos singulares e a coletividade.

Nesse aspecto, podemos dizer que os estudos de Foucault (*As palavras e as coisas*, 2002) privilegiam dois recortes na cultura europeia ocidental: a *epistême* clássica (séculos XVII-XVIII) e a *epistême* moderna (séculos XIX-XX), à qual ainda pertencemos³. Dois recortes que separam duas maneiras de pensar. Diferenças, portanto, epistêmicas. Trata-se de verificar que tipo de questões, de conceitos e de saberes perde sentido, e que maneiras de pensar tomam seu lugar. Foucault reconhece que pisa um terreno movediço:

Não é fácil estabelecer o estatuto das discontinuidades para a história em geral. Menos ainda, sem dúvida, para a história do pensamento. Pretende-se traçar uma divisória? Todo limite não é mais talvez que um corte arbitrário num conjunto indefinidamente móvel. Pretende-se demarcar um período? Tem-se porém, o direito de estabelecer, em dois pontos do tempo, rupturas simétricas, para fazer aparecer entre elas um sistema contínuo e unitário? A partir de que, então, ele se constituiria e a partir de que, em seguida, se desvaneceria e se deslocaria? A que regime poderiam obedecer ao mesmo tempo sua existência e seu desaparecimento? Se ele tem em si seu princípio de coerência, donde viria o elemento estranho capaz de recusá-lo? Como pode um pensamento esquivar-se de outra coisa que ele próprio? Que quer dizer, de um modo geral: não mais poder pensar um pensamento? E inaugurar um pensamento novo? (FOUCAULT, 2002, p. 68-69).

A Arqueologia que o autor trabalha, certamente, não conta com os instrumentos necessários para responder a todas estas perguntas. Elas constituem, porém, a meu ver, o motivo que alimenta a própria investigação que se desdobra na ordem empírica, e é na ordem empírica que se constata discontinuidade. Por exemplo: não se pode ir da idade clássica à modernidade em linha reta. Esta, a modernidade, não se constitui no aperfeiçoamento daquela. A diferença não é

³ Essa questão será retomada adiante, com outro propósito.

de grau, mas de natureza. Aí, certamente, se pode perceber um dos traços fundamentais das tentativas de explicações construídas por Foucault.

Em linhas bastante amplas, o quadro geral da idade clássica trata do universo da ordem e da representação, o universo infinito. Uma época em que as palavras e as coisas se distanciam, em que estas, as coisas, não mais falam, não mais guardam uma verdade secular. A análise de Foucault não pára aí. A modernidade não se exaure nessa dualidade inicial. Ciências empíricas e filosofia transcendental constituem um espaço epistemológico tal que, de seu próprio interior, se impõe uma terceira figura: o homem. Seu advento, no limiar de nossa época, não é fruto do acaso. Ele é requerido pela própria contextura do saber moderno. Isto não quer dizer que hoje sejamos mais humanos do que nos séculos anteriores. Não está em questão o ressurgimento do humanismo. A questão é outra: os modernos não conseguem mais pensar sem uma referência, ainda que velada, ao homem.

1.2 A PERSPECTIVA DA PÓS-MODERNIDADE: IMPLICAÇÕES NA IDENTIDADE CULTURAL E NA IDENTIDADE INDIVIDUAL

Para o propósito das discussões sobre a temática das culturas, inicialmente gostaríamos de esclarecer que há inúmeras definições situadas em todos os campos de pesquisa, e cada qual possui especificidades adaptadas e adequadas à delimitação das fronteiras do conhecimento de cada um desses campos. Encontramos no campo das ciências humanas e sociais os Estudos Culturais utilizados para compreender os agentes dos processos culturais, a sociedade e o homem em suas múltiplas realizações. O termo cultura é tão abrangente que a ele se pode associar qualquer tipo de atributo. Há entre outros, a cultura universal, a cultura nacional, a cultural

regional, a cultura agrícola, a cultura política e a cultura das mídias, a qual dedicaremos atenção específica no decorrer do texto.

Sob o enfoque da cultura, delimitaremos os estudos de Hall que discute a questão da identidade cultural na pós-modernidade e argumenta

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto com um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros e referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2000, p. 7).

O autor considera que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas, desde o final do século XX, e isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, de gênero, de sexualidade, de raça e de nacionalidade, o que, conseqüentemente, está transformando nossas identidades pessoais, desestruturando a idéia de que somos sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido em si”, Stuart chama de deslocamento ou descentralização do sujeito, e há, ainda, um duplo deslocamento: a descentralização dos indivíduos tanto do lugar no mundo social e cultural em que se encontram quanto de si próprios, constituindo, assim, a “crise de identidade” (HALL, 2000, p. 9).

Os processos de mudanças, tomados num conjunto, representam um processo de transformação abrangente e contínuo, e Giddens (1991) afirma que, embora essas mudanças sejam muito rápidas, são reflexivas e seu ritmo e seu alcance atingem diferentes áreas do globo, pois são colocadas em interconexão umas com as outras, em toda a natureza das instituições modernas – o estado-nação, a mercantilização de produtos e o trabalho assalariado – e alteram constitutivamente o caráter das práticas sociais. Segundo o autor, há um “desalojamento do

sistema social”, há extração das relações sociais dos contextos locais de interação, provocando assim, a descontinuidade. Este autor observa que

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que na maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1991, p. 21).

Giddens (1991) e Hall (2000) apresentam leituras muito próximas sobre a natureza das transformações do mundo moderno e enfatizam que a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento constituem uma linha comum no conceito de identidade cultural atrelado ao impacto da mudança contemporânea conhecida como globalização. Esta se refere aos processos e movimentos que atuam numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. Hall lembra que a globalização, assim como o capitalismo, não são fenômenos recentes, sempre foram elementos da economia mundial e não dos estados-nação. O capital nunca foi determinado e limitado por fronteiras nacionais. A partir dos anos 70, tanto o ritmo quanto o alcance da integração global aumentaram muito, e isto acelerou os fluxos e os laços entre as nações.

Considerando que o efeito geral desse processo global tende a apagar a identidade cultural de um estado-nação e formar identificações globais, alguns teóricos culturais, argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais e produzindo a fragmentação de códigos culturais, a multiplicidade de estilos, e a ênfase no efêmero, no flutuante e no instável. Hall observa que

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” - como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo (HALL, 2000, p. 74).

As pessoas em qualquer lugar, seja em aldeias, pequenas vilas, ou grandes metrópoles podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas e do consumo de qualquer país do mundo. A vida social está mediada pelo mercado global de estilos, lugares, culturas, hábitos e imagens reproduzidas pela mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, e com isso desalojam e desvinculam as identidades de tempo, de lugares e de tradições. Foi a difusão do consumismo, do apelo e da sedução que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”, assim denominado por Stuart Hall. No interior do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais tornam-se reduzidas a uma língua franca internacional ou de moeda global, em que as diferentes identidades podem ser traduzidas, resultando no que Stuart conceitua com o fenômeno da “homogeneização cultural”. Em nossa análise, no segmento 9, retomaremos essa discussão.

1.3 FRENTE A TODAS ESSAS TRANSFORMAÇÕES, QUE SUJEITO ENCONTRAMOS NA PÓS-MODERNIDADE?

O percurso que traçamos da identidade cultural remete-nos à concepção social do sujeito. O indivíduo que emergiu na idade moderna e tornou-se “centrado” nos discursos e nas práticas que moldaram as sociedades modernas transforma-se em “descentrado” na modernidade tardia (segunda metade do século XX). Afirmar que a história da noção de sujeito surgiu com a modernidade, e que antes, nos tempos pré-modernos, os indivíduos eram estruturados de acordo

com a ordem secular e divina das coisas é uma exposição muito simplista. O sujeito sempre atuou na história e nas práticas sociais.

O filósofo Descartes (1596–1650) apresentou-nos o que ficou conhecido como “sujeito cartesiano”, um sujeito racional com poderes e capacidades, pensante e consciente situado no centro do conhecimento. Veiga-Neto (2000) faz a releitura de Raymond Williams (1976) explicita-nos uma concepção moderna de sujeito que condensa dois significados complementares:

Primeiro, o sujeito que é entendido tanto como uma **unidade indivisível** - que tem num eu profundo a essência do sujeito -, quanto como uma **entidade que é única**, singular e que o diferencia de qualquer outro sujeito. Em segundo lugar, uma questão que às vezes passa despercebida é a de que esses dois significados complementares de sujeito estão dupla e intrinsecamente conectados à modernidade, na medida em que ela, tornando-os uma “realidade discursiva”, ao mesmo tempo se dedica a torna-los uma “realidade concreta”. (VEIGA-NETO, 2000, p.50, grifo nosso).

Veiga-Neto não assume a distinção entre as expressões o “discursivo”, o “concreto” e a “realidade”. Afirmo que ao falarmos sobre as coisas, nós a constituímos e que os enunciados fazem mais do que representar o mundo, eles produzem o mundo (VEIGA-NETO, 2000, p. 50). Nesse aspecto, ele apenas quer apontar que a modernidade idealizou uma concepção de sujeito e tentou realizar essa concepção

Mas, à medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas foram adquirindo uma forma mais coletiva e social, e as grandes estruturas do estado-nação e das massas exigiam um indivíduo mais localizado e definido no interior dessas grandes estruturas e dessas formações sustentadoras. Surge o modelo sociológico de sujeito na primeira metade do século XX, quando as ciências sociais assumem sua forma disciplinar. A noção de sujeito sociológico refletia a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o interior do

sujeito autônomo e auto-suficiente já não correspondia com a paisagem social, a qual aspirava um sujeito interativo com as outras pessoas, com os símbolos, com os valores e com o mundo que ele habitava. De acordo com Hall e com a concepção sociológica clássica,

O sujeito ainda tem seu um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. [...] a identidade, então, costura (ou para usar a metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam [...]. (HALL, 2000, p. 11-12).

O sujeito, até então, com uma identidade unificada e estável, torna-se fragmentado, composto de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas. Desse processo resulta um sujeito pós-moderno e a sua identidade é definida historicamente, assume identidades diferentes em diferentes momentos. As identidades são multiplicadas e o sujeito passa a ser confrontado por uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis.

Dentre muitos movimentos que descrevem o deslocamento do sujeito centrado e definido para a concepção do sujeito moderno, adotaremos o pensamento, no período da modernidade tardia ou pós-modernidade, do historiador e filósofo francês Michel Foucault (1987). Esse autor desenvolveu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno” a qual um novo tipo de poder, chamado de poder disciplinar, instaura-se em primeiro lugar nas novas instituições (os quartéis, os hospitais, as clínicas, as oficinas, as escolas, as prisões) para disciplinar, regular e policiar a espécie humana ou as populações inteiras e, em segundo lugar, nos indivíduos. O poder disciplinar consiste em manter a vida das pessoas e suas atividades físicas e mentais sob controle absoluto e disciplina rigorosa, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento fornecido pelas disciplinas das Ciências Sociais. Assim, o indivíduo seria um produto de grande escala das novas instituições coletivas, um sujeito multiplicado por diversos discursos, por

diversas posições. Um sujeito envolvido pelo corpo e pelas técnicas do poder no espaço, mas individualizado. Isto é, o sujeito é, ao mesmo tempo, soberanamente livre (indivíduo) e necessariamente assujeitado, provocando um impacto de dois registros antagônicos: a consciência individual e as representações coletivas que sempre lhe demandam algo. O sujeito vivencia o fato paradoxal de ser livre em sendo obediente: seja livre em sendo um bom empregado, seja livre em sendo um fiel parceiro da lei, da ordem e da performance e para todos os efeitos. Esse sujeito pressupõe uma ação centralizada, circunscrita num corpo. Foucault observa que

não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou da linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar “as disciplinas”. (FOUCAULT, 1987, p. 118).

O autor compreende que esses processos disciplinares, desde há muito tempo - nos conventos, nos exército e nas oficinas – se tornaram até hoje fórmulas gerais de dominação, diferentes da escravidão, pois esta se apropria dos corpos; diferente da domesticidade, que compreende uma vontade singular, de dominação, de capricho; diferente da vassalidade, que submete os produtos do trabalho aos rituais da obediência; diferente ainda do ascetismo que realizam denúncias e implicam em obediência a outrem das “disciplinas”. Esses processos disciplinares formam a política das coerções que realizam um trabalho sobre o corpo, sobre a manipulação dos elementos, sobre os seus gestos e seus comportamentos.

À disciplina reserva-se certa distribuição dos indivíduos no espaço que ocupam, Foucault considera que a disciplina exige a *cerca*, isto é um local protegido e fechado, um encarceramento que pode ser um colégio ou um quartel; exige o *quadriculamento*, ou seja, *cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar, um indivíduo* (FOUCAULT, 1987, p.123). O espaço é

controlado, as presenças e as ausências são vigiadas; seu comportamento é apreciado, dominado e sancionado; exige as regras de *localizações funcionais* que consistem em definir os lugares determinados sob arquiteturas que permitem vigiar, isolar, localizar e romper as comunicações perigosas; exige *a fila*, isto é, um lugar definido que separa uns dos outros, não se trata apenas de ter um território delimitado mas ter uma posição de classificação, para que esta individualize os corpos e os façam circular em redes. Neste aspecto, Foucault critica a repartição dos indivíduos na ordem escolar:

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldades crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas, umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um no trabalho simultâneo de todos. (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Além do controle da disciplina e do espaço há um outro tipo de controle apontado por Foucault. Refere-se ao controle da atividade, a saber: *o horário* para estabelecer as cesuras, as obrigações determinadas e as regulamentações em ciclos e repetições; *a elaboração temporal do ato* em que um conjunto de obrigações é imposto com determinado ajuste do corpo a imperativos temporais, isto é define-se uma certa atividade coletiva e obrigatória imposta por um ‘programa’ em que os corpos prescrevem sua execução sob determinado tempo, assim há um controle rigoroso do poder; *o corpo e o gestos postos em correlação* significa que um corpo bem disciplinado resulta num gesto eficiente, um bom emprego do corpo, um bom emprego do tempo e um bom emprego dos gestos; *a articulação corpo-objeto* consiste em manipular os objetos ou instrumentos correlacionados com o movimento do corpo e do tempo, numa ‘manobra’, constituindo-se um corpo-máquina; e por último a *utilização exaustiva* a qual significa o uso

intensivo do tempo numa organização precisa do corpo vinculada ao máximo de rapidez e ao máximo de eficiência e assim obter através dessa técnica de sujeição o corpo mecânico, corpo manipulado, corpo treinado e útil.

Outro aspecto que contribui para a concepção de sujeito, também discutida por Foucault é a relação de poder e saber. O poder não compreende uma força que emana de um centro – o estado-nação por exemplo - não como algo que se possui e tenha natureza própria, mas como uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas e capitalizadas, como manifestações de uma vontade de potência, cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias. Assim, para o filósofo, o poder não é entendido como uma ação direta e imediata sobre os outros, mas sobre as ações dos outros e que é inseparável do saberes, os quais justificam e encobrem o poder e faz com que ele (o poder) seja produtivo. Ele discute sobre o poder disciplinar e assim o define

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de se retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e procura utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por [*sic*] massa a tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...]. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo com objetos e com instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos ou aos grandes aparelhos do Estado. e são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus sucessos (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Veiga-Neto (2000) comentando Foucault, acrescenta

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade sem relações de poder só pode ser abstração. Disso se conclui que não existe qualquer sentido em tentar construir uma sociedade livre das relações de poder; não porque isso seja difícil, mas simplesmente porque o poder é imanente à lógica de viver em sociedade. Conclui-se, também, que as relações de poder se dão de modo cada vez mais sutil e eficiente quanto mais livres forem os sujeitos. (VEIGA-NETO, 2000, p. 63).

Outro aspecto que passaremos a considerar está relacionado às questões que envolvem o poder e a visibilidade, e que foram caracterizadas por Foucault e retomadas por Thompson (1998) quando este discute o *Panóptico*. Em 1791 Jeremy Bentham, publicou um modelo de penitenciária ideal que ele chamou de *Panopticon*. Sua arquitetura concebeu uma construção circular com uma torre de observação no centro, os muros alinhados em celas separadas por outros muros. As celas tinham duas janelas, uma para dentro, de frente para a torre de controle, e a outra para fora permitindo a entrada de luz. No centro havia uma única torre para um único supervisor controlar uma multiplicidade de internos sob constante vigília. A ação de cada interno era permanentemente visível pelo supervisor, que permanecia invisível. Desta forma, cada indivíduo, sabendo que suas ações eram observadas, permanecia comportado.

O dispositivo panóptico consistia em organizar as unidades espaciais que permitiam ver sem parar e reconhecer imediatamente o que ocorria em “tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que o ator está sozinho perfeitamente individualizado e constantemente visível” (1987, p. 166). E Foucault assim advertiu: “a visibilidade é uma armadilha” (1987, p. 166), onde cada um é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação e o “Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (1987, p. 167).

Foucault não discutiu diretamente a natureza da mídia e seu impacto na sociedade moderna, mas o argumento sobre a organização do poder e a mudança na relação entre poder e

visibilidade alterou as condições sob as quais o poder político é exercido. Thompson (1998), retomando Foucault, explica as implicações políticas sobre o desenvolvimento dos meios de comunicação e a conseqüente transformação na natureza da visibilidade:

Antes do desenvolvimento da imprensa e de outras formas da mídia, os governantes políticos podiam geralmente restringir a própria visibilidade a círculos relativamente fechados da corte. Visibilidade requeria co-presença: só se podia ser visível para com aqueles que partilhassem o mesmo ambiente espaço-temporal. [...] Com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação, com as formas iniciais da imprensa, os governantes políticos tiveram de se preocupar cada vez mais com sua apresentação diante de audiências que não estavam fisicamente presentes. Os novos meios de comunicação foram usados por eles não somente como um veículo de promulgação de decretos oficiais, mas também como um meio de projetar uma imagem pessoal que poderia alcançar os súditos nos lugares mais distantes (THOMPSON, 1998, p. 122-123).

O autor comenta que ao longo dos séculos XIX e XX, a tarefa de administrar a visibilidade através da mídia assumiu importância ainda maior. O controle da visibilidade expandiu tanto na quantidade de audiência receptora das mensagens quanto no alcance geográfico. Para administrar a visibilidade e o poder, surge um tipo de organização e controle denominado por Thompson de “escrutínio global”. Este termo refere-se ao sistema que permite

que os receptores vejam indivíduos situados em outras partes do mundo, e os vejam de um modo não recíproco (isto é sem que eles mesmos sejam vistos). Os receptores tornam-se testemunhas de eventos que acontecem em lugares distantes, eventos testemunhados simultaneamente (isto é como e quando acontecem). [...] O campo de visão é estruturado pelas organizações da mídia e pelos processos de filmagem, reportagem, edição, transmissão etc. que constituem parte da atividade de rotina destas organizações. Mas a criação de campos globais de visão, embora estruturados, representa um significativo desenvolvimento histórico, não somente para os líderes políticos que devem agora atuar numa arena, em princípio, aberta em escala global, mas também para os receptores que agora são capazes de ver e experimentar ações e eventos como nunca foi possível anteriormente (THOMPSON, 1998, p. 132-133).

Foucault (1987) argumentou que o exercício do poder, na sociedade do mundo antigo, estava ligado à manifestação pública de força e superioridade do soberano, isto é, uns poucos se tornavam visíveis a muitos em espetáculos em praça pública para reafirmar a glória do rei através da destruição de seu súdito rebelde. A partir do século XVI a manifestação espetacular de poder cedeu lugar à nova forma de disciplina e controle que se infiltraram sob diferentes esferas: o exército, a escola, a prisão, o hospital, as quais empregavam os mecanismos sutis de poder baseado no treinamento, na disciplina, na observação e no registro. Para Thompson, o exercício do poder e da visibilidade descrita por Foucault propagou-se na mídia e de forma estruturada e sistematizada continua exercendo a organização social do poder. O modelo do *Panopticon*, segundo Thompson, serviu para suscitar questionamentos sobre os modelos e métodos de controle de poder utilizado pela mídia, mas contesta que este controle seja exagerado se não levar em conta as novas formas de publicidade criadas pela mídia. Assim argumenta:

Se Foucault tivesse considerado o papel dos meios de comunicação mais cuidadosamente, ele poderia ter visto que eles estabeleceram uma relação entre poder e visibilidade que é bem diferente da que está implícita no modelo *Panopticon*. Enquanto este modelo torna-se muitas pessoas visíveis a poucos e reforça o exercício do poder sobre elas, submetendo-as a um estado de permanente visibilidade, o desenvolvimento da comunicação mediada forneceu os meios pelos quais muitas pessoas podem reunir informações sobre poucos e, ao mesmo tempo, uns poucos podem aparecer diante de muitos; graças à mídia, aqueles que exercem o poder é que são submetidos agora a um certo tipo de visibilidade, mais do que aquele sobre quem o poder é exercido. Mas este novo tipo de visibilidade mediada é muito diferente do tipo de espetáculo que Foucault divisou no mundo antigo e no *ancien regime*. Pois a visibilidade de indivíduos e ações é agora separada da partilha de um lugar comum e, portanto dissociada das condições e limitações de uma interação face a face (THOMPSON, 1998, p. 121).

Thompson (1998) entende de modo genérico que o poder é um fenômeno social, característico de diferentes tipos de ação e que pode ser manifestado em muitos tipos de contextos.

As questões expostas sobre a identidade cultural, as concepções de sujeito e de identidade, e as relações de poder estão articuladas, de alguma forma, com a proposta de pesquisa sobre o modo como a tecnologia, a informação e o conhecimento passaram a constituir o estatuto

do saber na sociedade pós-industrial. No capítulo IV, conferimos essas discussões nos segmentos das aulas observadas e na entrevista com a professora, quando expõe a necessidade que sentiu de atualizar-se. Tomar estas questões como pontos de partida implica, necessariamente, apresentar alguns conceitos sobre novas culturas de comunicação, sociedade do conhecimento e da informação.

Afirmar que a cultura está entrelaçada com a comunicação é direcionar as considerações para o campo da Semiótica⁴ uma vez que esta desempenha um papel fundamental no estudo dos meios de comunicação ou, se preferimos, da mídia. A Semiótica percebe os processos comunicativos das mídias também como atividade e processos culturais, que criam sistemas, códigos e signos específicos para produzirem efeitos de percepção, recepção para, evidentemente, serem comunicados. Um assunto largamente discutido por Umberto Eco (1971), sobre o processo comunicativo é a descrição dos elementos no ato comunicativo para que uma informação seja transmitida, do qual não trataremos com propriedade.

1.4 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO OU DA INFORMAÇÃO

O conceito de sociedade do conhecimento ou da informação se tornou um dos temas mais discutidos na modernidade, embora desde o século XVIII já houvesse a preocupação em sintetizar e reunir os conhecimentos produzidos neste período. A obra *Encyclopédie*, de Diderot e D'Alembert (distante do espaço temporal da sociedade da informação contemporânea), provavelmente foi a mais relevante iniciativa para sistematizar a produção do saber da época e é considerada por Drucker (*apud* MALIN, 1994) como um marco na tentativa de libertar o homem

⁴ Não é nosso objetivo tomar as bases teóricas da Semiótica para subsidiar nossa análise. As considerações que se seguem são apenas introdutórias e servem de ponto de passagem para os itens sobre os quais desejamos discorrer: comunicação e informação contemporânea.

dos limites impostos pela ignorância e pelo não acesso ao saber. Esse empreendimento, mesmo pertencente ao contexto do Iluminismo, representou a conversão da experiência em conhecimento, aprendido em livro texto, e segredo em metodologia.

Na contemporaneidade surge uma nova sociedade na qual a força do trabalho que produzia riquezas e poder cedeu lugar à produção de conhecimentos. Tofler (1980) denominou essa mudança de “terceira onda”, esclarecendo que as duas ondas anteriores ocorreram em períodos distantes. A “primeira onda”, a Sociedade Primitiva e a Sociedade Agrícola, segundo o autor, ocorreu no início da civilização, quando o homem desenvolvia suas atividades apenas pela sobrevivência: caçar, pescar, cultivar com instrumentos manuais rudimentares. A “segunda onda”, Sociedade Industrial, surgiu no final do século XVII quando a civilização ocidental conquista um espaço maior e produz capital de forma diferenciada da existente até então. A revolução industrial rompe com a estrutura da sociedade até então instituída e forma um novo tipo de civilização: a era da máquina.

A “terceira onda”, identificada como a Sociedade do Conhecimento, modifica o modo de produção de capital e de poder; é a era da mente/cérebro. Era de grandes transformações em todas as Ciências, direciona o avanço das comunicações, das tecnologias, da cultura e o mundo torna-se globalizado. A principal inovação nessa nova sociedade consiste no fato de trabalhar com o conhecimento e abolir o mecanismo e a força material para produzir bens e riquezas. A informação torna-se imprescindível para que o conhecimento seja processado em ações. O autor afirma que o conhecimento é a fonte de poder. Observamos que informação e conhecimento, para o autor, apresentam-se intercambiáveis.

Carvalho e Kaniski (2000) apresentam um outro ponto importante sobre a sociedade da informação, representado na dicotomia que traz seu objeto: a informação pode tanto ser fator de dominação quanto de emancipação. Sánchez Gamboa procura respaldar essa questão:

[...] as informações estão carregadas de estilos de vida, visão de mundo, ideologias, valores, contravalores. Seus conteúdos estão sempre direcionados por interesses humanos, geralmente em proveito dos grupos que controlam essas informações. [...] As informações utilizadas nos processos produtivos, na tomada de decisões, na geração de novas tecnologias são rigorosamente controladas. Entretanto, as informações que geram dispersão, confusão, distração, divertimento, lazer ou veiculam um *modus vivendi*, ideologias desmobilizadoras e concepções fantasiadas do mundo são democraticamente divulgadas. Todas elas parecem conduzir à formação de uma sociedade de consumidores, de sujeitos que ligam seus terminais para consumir informações insignificantes ou informações sobre mercadorias que poderão ser consumidas com maior rapidez e adquiridas com um mínimo de esforço (SÁNCHEZ GAMBOA, 1997, p. 40-41)

Tofler (1980), Carvalho e Kaniski (2000) se aproximam na tentativa de conceituar a sociedade de conhecimento ou da informação quando afirmam que a informação caracteriza-se sob forma de poder, de manipulação ou de emancipação. O que determina sua atuação são os diferentes valores que lhes são atribuídos pela sociedade em decorrência do processo histórico.

1.5 CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO

A consulta ao dicionário talvez nos ajude a compreender melhor as questões de conhecimento e de informação. Quando consultamos uma palavra no dicionário, encontramos uma definição ou um sinônimo daquela palavra. Em nenhum dos casos, o dicionário simplesmente apresenta a “coisa” mesma ou o ‘conceito’. A definição simplesmente nos remete para outras palavras, ou seja, para outros signos. A presença daquilo que procuramos é indefinitivamente adiada (*diferida*; Derrida, 1991): ela só existe como traço de uma presença que nunca se concretiza, além disso, na impossibilidade da presença, um determinado signo só é o que é porque ele não é um outro, nem outro. O dicionário, na maioria das vezes, atua como

mediador de conceitos e nos direciona a compreender tais conceitos com base em outros que já conhecemos.

Bauer (2000) reconhece que a definição de conhecimento mudou em virtude dos movimentos de mudanças mundiais e que atuam como pontes para o futuro, bem como rupturas com o passado. Segundo ele, o conhecimento não é a posse pessoal de informação com a finalidade de afirmar, reconhecer ou legitimizar o poder. Conhecimento é o uso mediatizado da informação. E acrescenta;

O conhecimento é, principalmente, aberto, no sentido de que ele se torna conhecimento (somente) quando é mediatizado. O momento comunicativo na geração do conhecimento evidencia muito bem a principal abertura para aquilo que sabemos. Isto é decisivo na questão do sobre-fluxo de informação (sobre-fluxo de conhecimento), que é típico em uma sociedade de informação e conhecimento. O conhecimento de nosso tempo reflete a comunicação de nosso tempo. E a comunicação do tempo constrói conhecimento, o qual é necessário pelo tempo para sua auto-definição. Esta é uma perspectiva causadora de alívio (BAUER, 2000, p. 24).

Os movimentos de paradigmas impulsionam ao surgimento de novos recursos de produção cultural da sociedade, que dependam cada vez menos da produção material e industrial e desafia cada vez mais a informação como um recurso auto-civilizatório modificando, assim, a análise conceitual dos termos aqui discutidos.

Sveiby, entre as décadas de 40 e 50, constrói sua teoria do conhecimento com base na teoria de Piaget, e usa o termo “processo do saber” para descrever a maneira como se adquire e como são gerados os conhecimentos. Para o autor o conhecimento não pode ser destacado de seu contexto, sendo uma habilidade reconhecida ou uma capacidade que se manifesta no modo de agir sobre a realidade. Essa competência é projetada numa ação concreta que inclui os saberes cristalizados em ações. Nesse aspecto podemos observar que o conhecimento não se encontra

detido no ser humano, pois são avaliados fora da pessoa, na sociedade, através de comprovação, por meio das ações na sociedade, na economia, na tecnologia, na filosofia, nas artes etc.

Nonaka e Takeuchi (1997) distinguem duas formas de conhecimento, o explícito e o tácito. Para os autores o conhecimento explícito, em seu sentido lato pode ser empregado como sinônimo de informações, algo formal e sistemático. É o conhecimento dos fatos e é adquirido pela informação, quase sempre pela educação formal, de modo facilmente comunicado e compartilhado. O conhecimento tácito por sua vez abrange as habilidades desenvolvidas por meio cognitivo, algo dificilmente visível e exprimível. É altamente pessoal e difícil de formalizar. Está profundamente ligado, enraizado, nas ações e experiências de um indivíduo, bem como suas emoções, valores e ideais.

Segundo os autores há diferenças e semelhança entre conhecimento e informação:

Primeira, o conhecimento, ao contrário da informação, diz respeito a crenças e compromissos. O conhecimento é uma função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica. Segunda, o conhecimento, ao contrário da informação, está relacionado à ação. É sempre o conhecimento 'com algum fim'. E terceira, o conhecimento, como a informação, diz respeito ao significado. É específico ao contexto e relacional. (NONAKA; TAKEUCHE, 1997, p. 63).

Já Penteadó (2000), seguindo a tendência Foucaultiana, reconhece que o conhecimento é poder. Produto de poder e gerador de poder. Resulta da interação que o ser humano consegue estabelecer com seu meio geográfico e social, no processo de sobrevivência e da sua capacidade de compreender e significar esse processo ao longo da construção de sua história. Considera múltiplas as formas de tal processo: diversos são os tipos de conhecimentos produzidos, diferentes são os valores a eles atribuídos nas sociedades que pautam o seu modo de produção.

Retomando as considerações de Syeiby (1998), as de Nonaka e Takeuchi (1997) e as de Penteadó (2000), observamos que o conhecimento é representado estrategicamente por meio das ações processadas e compartilhadas pelo homem para organizar a sociedade e produzir novas formas de conhecimento. Esses autores acreditam, ou parece-nos ter a ilusão de acreditar, que a informação é um artefato, um dado estável que se apresenta como um recorte do conhecimento. E supõem que em sendo um dado (algo já “dado”), quando acessado ou distribuído de alguma forma, propicia constituir o que lhe é designado: produzir conhecimento. No entanto, há um equívoco, pois a informação – veiculada pela linguagem – não apresenta garantia de estabilidade. De acordo com Derrida (1991), o conceito é indefinido e há deslocamento toda vez que o signo é apresentado, já que não há relação de necessidade entre o significante e o significado do signo, dada uma de suas características – a arbitrariedade (SAUSSURE, 1973). Supor que o conhecimento é adquirido tão somente pela informação é algo que nos parece ilusório.

Outro pesquisador, Luckesi (1996), tenta aproximar-se do questionamento: o que é o conhecimento? Procura respondê-lo afirmando que o conhecimento é a explicação/elucidação da realidade e decorre de um esforço de investigação para descobrir aquilo que está oculto, que não está compreendido ainda. Só depois de compreendido em seu modo de ser é que um objeto pode ser considerado conhecido. Considerando nossa tomada de posição teórica – a de que a língua não é estável, tampouco homogênea; a arbitrariedade sígnica não garante a estabilidade da significação, tampouco a origem do sentido – então, adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informações, mas utilizando-se destas para desvendar o novo e avançar, porque, quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que a detém.

Dado a exposição de Luckesi, podemos assumir que o conhecimento e a informação não podem ser compreendidos, pois, fora dos sistemas de significação. Não são seres da natureza,

mas da cultura e dos sistemas simbólicos que os compõem. Dizer isso significa, então, dizer que eles são determinados pelos sistemas discursivos que lhes dão definição. Desta forma, a linguagem é entendida aqui como uma estrutura instável. Ou, em outras palavras, é o que Derrida (1991), teórico pós-estruturalista, tenta nos dizer (se isso quer, também, dizer algo): que a linguagem vacila.

Como atos lingüísticos, o conhecimento e a informação estão sujeitos a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral. Segundo Saussure (1973), a linguagem é um sistema de diferenças. Os signos que constituem uma língua não têm nenhum valor absoluto em si, não fazem sentidos se valorizados isoladamente. Ao considerarmos apenas o aspecto material de um signo, seu aspecto gráfico ou fonético, não encontramos nele nada intrínseco que remeta àquela coisa que reconhecemos como sendo uma palavra. O mesmo ocorre se considerarmos o significado que constitui um determinado signo, isto é, se considerarmos seu aspecto conceitual.

Essa indeterminação da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo. O signo é um sinal, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto, ou um conceito abstrato. Na linguagem filosófica de Derrida (2000), poderíamos dizer que o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não está presente no signo, é um rastro. Mas a natureza da linguagem é tal que não podemos deixar de ter a ilusão de ver o signo como uma presença, isto é, de ver no signo a presença da “coisa” ou do “conceito”. É a isso que Derrida (2000) chama de “metafísica da presença”. Essa ilusão é necessária para que o signo funcione como tal: afinal o signo está no lugar de alguma outra coisa e, embora na plena presença do signo, o conceito de algo é definitivamente adiado. Para ele, o signo carrega não apenas o traço daquilo que o substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Em suma, o signo é caracterizado pelo adiamento (da presença) e pela diferença

(relativamente a outros signos). Essas duas características estão sintetizadas no conceito de *différance* (DERRIDA, 2000).

A tônica da nossa discussão sobre informação e conhecimento não se constitui penas na pesquisa e no rastreamento de conceitos que historicamente foram construídos. É ilusório defender que a aplicação das tecnologias da informação, ou seja, que a mídia elimina a necessidade de organização do conhecimento. Assumimos a posição defendida por Sánches Gamboa (1997) que informação é um artefato que promove tanto a dominação quanto a emancipação. Estas geram dispersão, confusão, distração, divertimento e lazer. Veiculam um *modus operandi* ao mesmo tempo estão carregadas de ideologias desmobilizadoras, valores e contravalores e sendo direcionadas por seres humanos, geralmente têm proveito os grupos que as controlam. Adotamos a visão de conhecimento de Luckesi (1996) a qual decorre do esforço de investigar, elucidar e desvendar o que se encontra oculto numa determinada informação⁵.

1.6 DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO PELO DISCURSO DA MODERNIDADE E DA MÍDIA

O mundo sempre esteve em constantes mudanças, mas, hoje, estas estão multiplicadas e aceleradas, devido aos avanços das tecnologias, das corporações internacionais e conseqüentes rupturas do estado-nação, atingindo áreas até então fora do mercado. Essa realidade tem como um dos pilares os meios de comunicação como mediadores entre nós e o mundo, os quais cumprem o papel de costurar as diferentes realidades e suturar o sujeito à estrutura (HALL, 2000). São as mídias que divulgam, em escala mundial, as informações, embora fragmentadas,

⁵ Estamos considerando oculto aqui como algo que foi tomado, ou melhor, foi construído a partir de qualquer fenômeno e não que já está dado lá, mas que não foi visto ainda.

hoje tomadas como conhecimento, construindo desse modo, o mundo que conhecemos. Trata-se de um processo metonímico (BACCEGA, 2001), pois consiste na escolha de uma parte para ser divulgada, para ser conhecida, válida como um todo. Segundo a autora, é como se o mundo todo fosse constituído apenas por aqueles fatos/notícias que chegam até nós, e para Foucault (2002) estes fatos não constituem verdade, é preciso que se restitua à verdade sua condição de coisa no mundo. Fischer considera que a mídia parece funcionar como

um lugar privilegiado de superposições de “verdades”, um lugar por excelência de produção, circulação e veiculação de enunciados de múltiplas fontes, sejam eles criados a partir de outras formações, sejam eles gerados nos próprios meios. (FISCHER, 1997, p. 65).

Vale retomar o que já discutimos que informação não é conhecimento. O conhecimento é um processo que prevê a condição de reelaborar o que vem como um dado, pois implica certa crítica e construção de uma visão que totalize os fatos interrelacionando outras esferas da sociedade num determinado momento histórico. A mídia produz informações, transforma em verdadeiros espetáculos os acontecimentos selecionados para se tornarem notícias, seguindo o modelo contemporâneo de mercadoria. Mercadoria esta que se caracteriza mais por imagem do que o próprio material concreto.

Baccega (2001) salienta que, exatamente, por essa condição de espetáculo, a informação passa a ter importância pelo que ela tem de entretenimento ou de atração. A informação, segundo a autora, parece ocupar o lugar desse conhecimento, tornou-se, ela própria, a base para a reprodução do sistema, uma mercadoria a mais circulando. Neste sentido, gera uma confusão entre informação e conhecimento, entre totalidade e fragmentação que leva à concepção de que a informação veiculada pela mídia é suficiente para a produção do conhecimento. Podemos observar em nossa pesquisa que há uma certa dificuldade para discernir esses conceitos.

Encontramos tanto nas respostas dos questionários entregues aos professores (quadro 4) várias justificativas para o uso da mídia em sala de aula, quanto na entrevista com a professora pesquisada. Essas discussões serão apresentadas no decorrer do movimento discursivo de nosso trabalho.

Assim como Baccega (2001) Thompson (1998) também dispensa certa atenção para a mercantilização das informações. Afirma que o desenvolvimento das indústrias da mídia, isto é, das numerosas organizações que têm se interessado pela exploração comercial das inovações técnicas, tornou possível a produção e a difusão generalizada das formas simbólicas. O autor considera a mercantilização das formas simbólicas como

um tipo particular de “valorização”, isto é, uma das maneiras pelas quais se pode atribuir aos objetos um certo valor. As formas simbólicas se submetem a dois tipos de valorização. A “valorização simbólica” é um processo de atribuição de “valor simbólico” às formas simbólicas. Este é o valor que os objetos têm em virtude do apreço, da estima, da indiferença ou do desprezo dos indivíduos. A “valorização econômica” é o processo de atribuição de “valor econômico” às formas simbólicas, um valor pelo qual elas podem ser trocadas no mercado. Em virtude da valorização econômica, as formas simbólicas se tornam *mercadorias*: objetos que podem ser vendidos e comprados no mercado por um determinado preço (THOMPSON, 1998, p. 33).

O autor refere-se também às formas simbólicas mercantilizadas como “bens simbólicos” e observa que as maneiras de valorização das formas simbólicas variam muito. E explicita que

A mercantilização de alguns impressos, como livros e panfletos depende da capacidade de produzir e vender as cópias da obra; os jornais combinam este tipo de valorização com outros, como a capacidade de vender o espaço de propaganda; a televisão e o rádio vendem o tempo da propaganda veiculada (THOMPSON, 1998, p. 33).

De certa forma para Baccega (2001) a informação é um material concreto que passa a receber um valor de mercadoria, para Thompson esse valor está agregado à valorização econômica. A nosso ver as cenas de espetáculos e de representações de bens simbólicos que circulam em redes pedem reflexões de toda a sociedade e principalmente dos educadores, pois estes de certa forma, contribuem diretamente para a formação de cidadãos. Os meios de comunicação, ou seja, as mídias que definem, que determinam a circulação das formas e dos bens simbólicos são caracterizados pelos valores e pela ideologia que atendem a interesses determinados.

Segundo Chauí,

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático de (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo e regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado. (CHAUÍ, 1980, p. 113-114).

Quando nos voltamos para a educação, a partir da intervenção das mídias, é fundamental verificar e reavaliar em que direção a escola está caminhando no sentido de perceber a divulgação e, sobretudo, receber e perpetuar as informações sob a forma de verdade. Podemos, no entanto, desvelar o mecanismo de operação, ou melhor, o funcionamento da ideologia que predomina nas relações de poder e na circulação das informações veiculadas pelas mídias.

1.7 A MÍDIA

O termo mídia, às vezes, tem gerado certa ambigüidade. Santaella (2000) explica que sua origem é latina, *medium* (singular) e *media* (plural) e querem dizer meio e meios. Em inglês, os termos são usados para designar um meio (*medium*) e os meios (*media*) de comunicação, (pronunciando-se *midium* e *midia*). No Brasil, durante algum tempo, as grafias média, mídia e mídias apareceram indistintamente. Recentemente, a palavra mídia ou mídias tem sido empregada para designar os meios noticiosos e informativos em geral, sejam os televisivos, os impressos ou os por radiofonia.

Santaella esclarece que a palavra mídias no plural surgiu

nos trânsitos, intercâmbios, fricções e misturas entre os diferentes meios de comunicação, produzindo como consequência um movimento constante de transformação nas formas tradicionais de produção de cultura, eruditas e populares, assim como nos processos de produção e recepção da cultura de massas (SANTAELLA, 2000, p. 24).

Santaella, diz que o termo mídias contrapõe ao termo meios de comunicação de massa, uma vez que, nesse último são os meios de produção que estão sob o poder político de uma minoria privilegiada, sendo as mensagens produzidas por poucos para serem recebidas por uma massa de consumidores. E afirma que as mídias estão, cada vez mais, sendo multiplicadas pelas novas tecnologias de comunicação e comunicação digital, com seus fluxos transbordantes de dados. E assegura:

As mídias que vão do jornal à televisão como mídias tradicionais em oposição às tecnologias mais recentes de disseminação da informação, tais como terminais domésticos de publicação, videotexto, televisão por assinatura, correios eletrônicos, videocassete etc. que são altamente interativos e bidirecionais, implicando na escolha de informação pelo usuário. Com isso, o que essas novas

mídias estão indicando, em primeiro lugar, é que elas proliferam através do reaproveitamento das mídias já existentes, provocando um desvio produtivo no uso das tradicionais mídias de massa. Em segundo lugar, elas também parecem estar demonstrando que deverão provocar na cultura de massa tanto ou mais efeitos de transformação do que esta produziu nas formas eruditas e populares de cultura (SANTAELLA, 2000, p. 49).

Para esta autora, a mídia está gerando efeitos de transformação na cultura maiores do que os já que ocorreram ao longo da história. Nesse sentido retomamos Thompson (2001) para quem indivíduos quando recebem os produtos da mídia, são geralmente envolvidos num processo de elaboração discursiva. O indivíduo se apropria de uma mensagem e a incorpora na própria compreensão, usando-a para refletir sobre si, sobre os outros e o mundo a que pertence. Assimilar a mensagem, para o autor, é incorporá-la à própria vida, e que muitas vezes acontece sem muito esforço, e outras vezes requer deliberada aplicação.

Thompson considera que a apropriação das formas simbólicas (mensagens transmitidas pelos produtos da mídia) é um processo que

pode se estender muito além do contexto inicial da atividade de recepção. As mensagens da mídia são comumente discutidas por indivíduos durante a sua recepção e depois elas são portanto, elaboradas discursivamente e compartilhadas com o círculo mais amplo de indivíduos que podem participar (ou não) do processo inicial de recepção. Desta e de outras maneiras, as mensagens podem ser retransmitidas para outros contextos de recepção e transformadas através de um processo contínuo de repetição, reinterpretação, comentário, riso e crítica. [...] os indivíduos relatam seus pensamentos, sentimentos e experiências, tecendo aspectos de suas vidas com as mensagens da mídia e com suas respostas às mensagens relatadas (THOMPSON, 1998, p. 45).

Este processo ativo de modificação por meio das mensagens oferecidas pelos produtos da mídia não é um acontecimento singular. Segundo Thompson, é um processo de transformação que acontece lentamente, imperceptivelmente, dia após dia, ano após ano. Umhas mensagens são retidas, outras são esquecidas; outras tornam tópico de conversação entre amigos, outras deslizam

e se perdem no fluxo de outras imagens e idéias. Assim, os trabalhos de sociólogos, teóricos, historiadores, pensadores e filósofos ampliaram a literatura sobre as questões voltadas à mídia e ao desenvolvimento da sociedade moderna.

Márcia Leite salienta que

A mídia opera uma desconstrução/reconstrução cultural que, gradativamente, substitui identidades e ideologias por estereótipos e padrões impostos, quase sempre regidos pela lógica do mercado econômico e pelas manipulações políticas. A mídia, contudo, não é o único nem inexorável determinante na formação desse “sujeito”. Se ela tem ressonância concreta na vida das pessoas e dos grupos sociais é porque responde à suas reais necessidades e desejos. Entender a relação mídia/sujeito é partir da perspectiva do receptor e da compreensão de que essa relação está calcada em um conflito básico, o da (in)satisfação de necessidade. Esse entendimento passa, necessariamente pelos processos e possibilidades de aprendizagem; pelas condições e estratégias de ensino, diretamente relacionadas à educação. (LEITE, 2000, p. 2).

Quando um tema proposto pela mídia se torna tópico de conversação entre os leitores, telespectadores ou ouvintes, Barros Filho (1999) chama de *agenda setting*, ou de estabelecimento de agenda. Esse fenômeno tem sido muito estudado, o que indica a importância da mídia na cotidianidade dos sujeitos. A esse respeito, Elaine Marta Lopes Medina (2002) pesquisou especialmente em referência ao impacto da *agenda setting* entre professores de língua portuguesa. Lembremos que este modo social de organização de responsabilidades foi historicamente instituído. O processo de produção social é resultado de um modo de produção dominante: há, de um lado, poder para determinar o que produz, como produz e quem produz, assim como há, ao mesmo tempo, de outro lado, a sujeição de cumprir a ordem de comando.

Althusser (1998) considera que há um conjunto de instituições concretas que possui unidade de efeito entre si, a ideologia dominante, manifestada pelos aparelhos ideológicos do Estado: a reprodução social e a reprodução da força do trabalho. Segundo esse autor, o papel da

escola, como instância que reproduz os mecanismos ideológicos, não estaria em preparar para diversos “empregos” de qualificação diversa, mas em fazer acreditar na tese da identidade entre qualidade e quantidade. E acrescenta

Essa reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser efetivada, não mais ‘com a mão na massa’ (aprendizagem na própria produção), mas cada vez mais fora da produção: através do sistema escolar capitalista, e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1998, p.11).

Para este autor, as técnicas e os conhecimentos aprendem-se na escola através das ‘regras’ do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja ‘destinado’ a ocupar. E afirma que a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, ou seja, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante.

Todavia, é preciso estar atento para o fato de que o diálogo entre educação e comunicação midiática deixa entrever que o ato pedagógico, o de produzir e construir conhecimentos, estabelece certa interdependência entre as duas instâncias mediadas pela escola.

À medida que nos interessamos em refletir sobre as mídias e a escola, encontramos subsídios na produção da já citada Rosa Maria B. Fischer, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem realizado pesquisas no campo da Educação e da Comunicação em conexão com outras áreas do conhecimento e nos recentes estudos de Marisa Vorraber Costa, também da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ambas têm se interessado em analisar alguns dispositivos pedagógicos e algumas práticas culturais, relacionadas à mídia, que constituem concepções sobre o mundo e sobre as coisas. Costa (2000) tem discutido a importância dos Estudos Culturais e sua multiplicidade de possibilidades de atuar sobre a

formação da cultura social, sua dispersão e seu deslocamento. Dentre os diversos estudos desenvolvidos no campo dos Estudos Culturais, aproximamo-nos das pesquisas voltadas à disseminação dos artefatos culturais através da mídia, desenvolvidos nos trabalhos desta autora.

A contribuição de Fischer (1997, 2001, 2002) está pautada no pressuposto de que a mídia não apenas veicula, mas constrói discursos e produz significados e sujeitos. Fundamenta-se na articulação dos conceitos de poder, saber, discurso e sujeito de Foucault (2000) (o qual mencionamos anteriormente quando tratamos do tema pós-modernidade) e no dispositivo pedagógico desenvolvido por Jorge Larrosa, e explicitado no texto “Tecnologias do eu e educação” (LARROSA, 1994), o qual relaciona a discussão teórica sobre a definição de ‘pedagógico’ e a ‘produção do sujeito pedagógico’. Larrosa (1994) diz que esta concepção está necessariamente relacionada a ‘modos de subjetivação’, isto é, as práticas que constituem e mediam certas relações da pessoa consigo mesma (LARROSA, 1994, p. 54).

Fischer formula, assim, a hipótese de que há um “dispositivo pedagógico na mídia”

através da linguagem mesma de seus produtos; de que há uma lógica discursiva nesses materiais, que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais; e que uma mediação, na relação complexa entre produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores de outro, a qual é dada particularmente pelo modo como se estruturam os “textos midiáticos”. (FISCHER, 1997, p. 63).

Os textos da mídia, prossegue a autora, constituem-se em documentos produzidos para ampla circulação, em escala massiva, cuja origem é múltipla e difusa. Porém, mais do que veicular essa série de enunciados de várias formações discursivas, “formações que disputam na sociedade uma espécie de hegemonia das significações”, (FISCHER, 1997, p. 65) ela constrói,

reforça e multiplica enunciados propriamente seus, em sintonia ou não com outros discursos e outras instâncias de poder.

O dispositivo pedagógico da mídia tem significado dar conta, de alguma forma, das relações entre cultura, sujeito e sociedade, e trazer à tona alguns desses elementos que ‘falam’ na mídia. Há modos específicos para analisar a operação do dispositivo midiático e Fischer enfatiza que através das informações (o produto) veiculadas produzem-se modos de ser, de pensar e de agir e que estão diretamente ligados com as questões ideológicas que envolvem as relações de poder.

O *boom* das novas tecnologias, das mudanças de valores e práticas socioculturais, em grande parte provocada pela mídia, no denominado mundo globalizado, requer de nossa parte atenção para que não nos deixemos levar pelas ilusões criadas para seduzir e nos confundir. Saudar as informações é inocência ou má-fé, questiona Ramos-de-Oliveira (2001), ao comentar o bombardeamento das informações desligadas de um real contexto, contraditórias e fragmentadas. O autor assegura que essa disseminação de informações resulta numa de-formação, a qual denomina-se semiformação cultural, termo designado por Adorno (ano *apud* RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001). Theodor W. Adorno adotou a expressão alemã *Halbbildung* que significa uma cultura travada ou empacada, cultura de aparência.

Ramos-de-Oliveira, comentando Adorno, diz que a semiformação cultural caracteriza-se justamente por seu fechamento, por seu caráter de conclusão: está feita e não admite questionamentos, ou seja, não permite o funcionamento da auto-reflexão crítica.

Diante da realidade que se instaura no espaço escolar, Setton (2002) defende a proposição de que as instâncias midiáticas de socialização são responsáveis pela circularidade de múltiplas informações e estão transmitindo novos valores, novos padrões de bens culturais, novas formas de interação e de produção de conhecimentos. É possível pensar a escola distanciada destas novas

práticas sociais? Acreditamos que as trajetórias coletivas das instituições socializadoras podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas pelas relações sociais e responsáveis pela construção de sujeitos em formação.

A escola não mais se apresenta como o eixo organizador de experiências e reflete em seu interior uma complexidade de interesses intra e extra-escolares. Setton observa criticamente que

a escola não consegue conciliar as suas antigas funções de educar (transmitir valores), selecionar (qualificando distintamente o público) e socializar (adaptá-lo a uma realidade social). Não deixando de ser uma instituição do saber e da produção do conhecimento, a escola perde seu papel organizador, pois não detém mais o monopólio das referências identitárias. Sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um deles lhe propõe, a escola se enfraquece enquanto agência da socialização, responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas de seu público (SETTON, 2002, p. 6).

O pedagogo espanhol Joan Ferrés (2001) também preocupa-se em construir conhecimentos, criar conexões, duvidar de algumas verdades. Para ele, descobrir ou inventar estratégias de aprendizagem são características do processo educativo para a formação de sujeitos. A aprendizagem é um verdadeiro desafio para a escola, pois lhe compete promover o movimento de metabolizar o conjunto de informações advindas de diversas instâncias sociais. Sadek (1999) define o termo ‘movimento’ no processo educativo como mudança de situação ou de forma. Considera que há dois movimentos: o interior – aquele que reflete sobre o fato relacionado; e o exterior – realizado em direção ao outro, ao colega, ao professor, ao objeto de análise. O autor “vê a educação como o estado de espírito, a disposição interior de aprender, de descobrir, de relacionar, de construir. É um estado de permanente movimento. Ou deveria ser” (SADEK, 1999, p. 14).

Observa, ainda, que as elaborações sobre “o papel da mídia na escola” são uma perda de tempo e de energia. É indiscutível a importância da presença das informações que os meios de comunicação veiculam na sociedade. Os movimentos sugeridos aos usuários pelos veículos de comunicação nem sempre são apontados como indicadores de informação que direciona a produção de conhecimento. Por isso é importante definir e escolher com que se vai trabalhar. Mais uma vez, o papel dos educadores (que também são aprendizes) é fundamental. Selecionar os movimentos provocados pelas mídias não é, nem de longe, trabalho menor no processo ensino-aprendizagem.

Joan Ferrés (2001, p. 71) afirma que “uma escola que não ensina assistir à televisão é uma escola que não educa” e observa ainda que o meio escolar tende a adotar atitudes unilaterais diante do fenômeno da televisão. Acredita ser fundamental que a escola abra um canal para as manifestações midiáticas, sem ignorar nem abolir as informações advindas dos meios de comunicação, mas sabendo usar, sem ser usada.

Diante do quadro que procuramos apresentar sobre o desenvolvimento da sociedade – cultural e tecnológico – novas exigências tornaram-se iminentes. O modo de conceber essas transformações estabeleceu critérios para que a própria sociedade produzisse meios de facilitar o acesso a essas mudanças. Portanto, as instituições sociais - escola e família - diretamente responsáveis pela formação de cidadãos que constroem conhecimentos necessitam acompanhar essa complexa evolução. Mediante essas transformações ininterruptas da sociedade, a educação, embora a passos lentos, procura acompanhar essa expansão de conhecimentos. O que propomos neste trabalho de pesquisa é uma reflexão sobre a atuação da escola, especificamente da professora de Oficina de Pesquisa Geográfica em sala de aula, que encaminha seus movimentos discursivos na possibilidade de mediar a construção de conhecimento e a socialização do saber com a utilização da tecnologia midiática. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade,

ensinando os alunos a se relacionar de maneira crítica com o universo de informações a que têm acesso em seu cotidiano, transformando-as em conhecimentos.

2 O DISCURSO DA/NA ANÁLISE DO DISCURSO

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinitivamente? Onde, afinal está o perigo?
(FOUCAULT, M. 2002, p.8)

2.1 O CURSO DA ANÁLISE DO DISCURSO

As considerações que vimos tecendo sobre informação, conhecimento, sociedade e educação tornam-se fugazes quando distanciadas de abordagens teórico-conceituais, pois a diversidade de caracterização e de interpretação que poderíamos lhes atribuir, certamente, dificultaria o trabalho da pesquisadora e inviabilizaria o trabalho do leitor; estaríamos jogando folhas ao vento. Mediante as contribuições que as diferentes Ciências estão dispensando às pesquisas sobre o tema aqui abordado, optamos pela Ciências Humanas, especificamente na vertente da Análise do Discurso. Julgamos fundamental esclarecer alguns conceitos sobre a opção teórica adotada em nossa pesquisa.

A Análise do Discurso (AD) nasceu, por volta dos anos 60, na grande área da Lingüística, reconhecida como disciplina interdisciplinar com outras áreas das Ciências humanas, como a História, a Sociologia, a Filosofia, a Psicanálise etc, e se constitui na conjuntura intelectual do estruturalismo, em que a grande questão é a relação da estrutura com a história, do indivíduo com o sujeito, da língua com a fala. É preciso esclarecer que a AD apresenta duas origens distintas: uma Análise do Discurso de linha francesa, relacionada com a História, considerando que o sujeito discursivo condicionado por uma determinada ideologia; outra de origem anglo-saxã –

americana - que privilegia a relação com a Sociologia e considera a intenção dos sujeitos numa interação verbal ao discursar.

Elegemos para esta dissertação algumas concepções da AD de linha francesa a partir de alguns teóricos como Pêcheux (2001) - filósofo envolvido com os debates em torno do marxismo, da psicanálise, da epistemologia – o qual coloca o estudo do discurso constituído pelas questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito; o filósofo Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1998) que faz uma re-leitura da teoria das ideologias particulares e das ideologias em geral de Marx e elabora o projeto para apreender o funcionamento de todas as ideologias particulares por meio das práticas e dos discursos; Foucault em *Arqueologia do Saber* (2002) que concebe os discursos como uma dispersão, cabendo ao analista do discurso descrever essa dispersão para estabelecer as regras que regem a formação dos discursos instituídos por elementos que não estão ligados por nenhum elemento de unidade.

O sujeito da AD francesa não é um sujeito uno, tampouco consciente de todo o seu dizer. Tal concepção vem do psicanalista Lacan (1998) cuja releitura de Freud, foi realizada a partir da obra de Saussure. Para Lacan (1998) ⁶, o inconsciente se estrutura como uma linguagem que se repete e interfere no discurso, como se houvesse sempre, sob as palavras outras palavras, e como o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. Para a AD o sujeito produz discursos não organizados somente pela sua consciência, mas pela ideologia decorrente do modo de organização social, isto é, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha, a todo o tempo, consciência disso, a enunciar a partir do lugar que ocupa em determinada posição/função social.

⁶ Em especial o Seminário sobre *A carta roubada* (p.13 a 66), no qual Lacan discorre sobre a repetição do significante no conto de Poe e no inconsciente.

A análise de discurso proposta por Pêcheux leva tudo isso em conta e coloca em questão as noções de sujeito, de indivíduo, de língua, de fala e de história considerando a noção de discurso como possibilidade de mudar de terreno através de um deslocamento da dicotomia língua (social, geral, sistemática) / fala (individual, singular, assistemática, ocasional) para a relação não dicotômica língua/discurso. Ele adentra a região do pós-estruturalismo, levando em conta Saussure e o materialismo, redefinindo-os, e a AD assume, então, uma singularidade: unir a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente.

Orlandi (2002) aponta várias divisões que ocorreram no interior da AD, tanto na França, quanto especificamente no Brasil. Na França, de um lado os lingüistas marxistas Marcelesi e sua equipe através da via aberta de Voloshinov, assumiam a análise do discurso como um domínio particular da sociolingüística, e para Pêcheux (de outro lado) a sociolingüística aparece como lugar de recobrimento da política pela psicologia. Surge assim o sintoma da crise: a insistência no sujeito individual e coletivo, na comunicação intersubjetiva. Pêcheux sustenta uma posição clara: a questão do sentido não pode ser regulada na esfera das relações interindividuais, assim como as das relações sociais não podem ser pensadas sob o modo da interação entre grupos humanos. Estava traçada a divisão como esclarece Orlandi:

Entre os que, através de Voloshinov, tendem a anular uma dimensão própria da língua e conduzem a fusão da lingüística em uma vasta semiologia, “opondo, ao sistema abstrato das forças lingüísticas o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações” e Pêcheux que mantém sua reflexão no entremeio – entre sociolingüística, lingüística, pragmática e teoria da enunciação – mantendo, em torno do corte saussuriano, a possibilidade de pensar “a singularidade do sujeito na língua assim com a articulação entre língua e inconsciente”, abordando pontos decisivos do materialismo histórico: a questão do Estado, da prática política, da psicanálise. (ORLANDI, 2002, p. 28).

No Brasil, a divisão tem a ver com o modo de relacionar a Análise de Discurso com a Lingüística e com a Pragmática e os pontos de atrito não são com a sociolingüística como na França, são a relação sujeito/língua/ideologia, em outra conjuntura teórica. Aqui, Orlandi (2002) explica como a AD institucionalizou-se amplamente como uma disciplina em solo fértil, mas com algumas resistências. Observam-se dois grupos: na contramão há aqueles que incompreendem a relação da AD com a Lingüística, ou seja, que a AD pressupõe a lingüística e preservam a Lingüística (formalismos dominantes) e há os inscritos na filiação lingüístico-discursiva (como a autora) que partem da lingüística e reconhecem/deslocam o corte epistemológico saussuriano e procuram compreender a relação entre a lingüística e a AD no quadro das relações de entremeio, elaborando suas contradições. A autora trabalha a relação entre o lingüístico e o discursivo assim com a relação entre o discursivo e o histórico e toma o que há de mais específico nessa proposta teórica: a afirmação de que a Lingüística tem seu objeto, que é a língua, e a AD se constitui pela afirmação de um outro objeto, o discurso. E argumenta;

Este novo objeto, o discurso por sua vez, ao se constituir, afeta (não desfaz) o próprio campo da lingüística pela natureza proposta da língua com o sujeito e com a situação, dada as características destes, afetados, por sua vez, pela ideologia e pelo inconsciente. [...] Assim, reconhecer o objeto do discurso como um objeto próprio pressupõe a lingüística mas se, de um lado, ao fazê-lo, reconhece seu campo, de outro, não se propõe a ser mero acréscimo na “aplicação” da lingüística. Daí a necessidade de se pensar o lugar das sistematicidades lingüísticas na análise de discurso. O que equivale a dizer que a análise de discurso não pode simplesmente se servir dos produtos da análise lingüística e lhe acrescentar alguns elementos que a complementam. A teoria, os métodos, os procedimentos de análise são distintos porque são teorias distintas com objetos distintos, no entanto interferindo, com seus resultados, na própria relação entre língua e discurso. Por isso, quanto mais compreendo o discurso, mais compreendo o que é língua (ORLANDI, 2002, p. 30-31).

Orlandi (2002) volta-se para o movimento da teoria e da constituição de seus instrumentos e da elaboração (instituição) da disciplina da AD trabalhando na região da relação do real da

língua com o mundo, ou seja, com o real da história, redefinindo o que é ideologia e propondo uma distinção básica entre sujeito e autor, entre discurso e texto que afeta sobremaneira a relação proposta por ela “entre dispositivo teórico (específico da AD) e dispositivo analítico de interpretação” (das diferentes teorias ligadas ao campo de questões assumido pelo analista, seja ele lingüista, historiador, cientista social, fonoaudiólogo etc). Algumas das elaborações teóricas e metodológicas contribuem para a AD em geral e, discutindo sobre a relação do campo das Ciências Sociais e o da Lingüística ela tem buscado trabalhar, elaborar e compreender a relação inconclusa entre paráfrase (o mesmo) e polissemia (o diferente); a incompletude da linguagem; a identidade como movimento na história; a língua sujeita à falha e a inscrição na história produzindo o equívoco; a relação entre interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia e o processo de individualização da forma-sujeito histórico pelo Estado; o gesto de interpretação fazendo-se no recobrimento da estrutura com o acontecimento, jogo da contradição; a passagem do irrealizado ao que faz sentido (discursos fundadores) distinguindo entre o não-sentido (*nonsense*) e o sentido (o que significou). Mostraremos mais à frente, no decorrer deste capítulo, algumas dessas reflexões apresentadas por Orlandi, filiadas às concepções de M. Pêcheux. Nessa linha de discussão situaremos nosso trabalho com maior atenção.

De modo geral, a AD busca definir em um quadro articulado entre o lingüístico e o social, o seu campo de atuação e chegar a sua especificidade. Delimita a linguagem não como fenômeno estudado em relação ao seu sistema interno, mas como discurso. Discurso considerado como prática que provém da formação discursiva, da formação ideológica e das condições de produção de discursos permeados pelo contexto histórico-social.

Pêcheux denomina como formação discursiva

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, isto numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Assim, uma formação discursiva determinada é marcada por regularidades, ou seja, por mecanismos de controle internos e externos, isto é, por discursos que, atravessados por outros discursos, perdem assim o princípio de unidade, o que Foucault (2002) chama de dispersão.

A noção de formação discursiva, de acordo com Pêcheux se constitui na remissão que podemos fazer de todo o texto a uma formação ideológica, de tal forma que seu sentido (do texto) se define por essa relação. Isso quer dizer que, dependendo da inserção do texto em uma outra formação discursiva, pode-se observar uma variação de sentido, pois há diferenças nas relações distintas que cada formação discursiva mantém com a formação ideológica. Desse modo, a formação discursiva determina o que pode e deve ser dito a partir de uma certa região da formação social, a partir de um certo contexto sócio-histórico. Quer dizer, todo texto tem sua(s) ideologia(s), e podemos determinar a relação do texto com a(s) ideologia(s) através da formação discursiva da qual ele faz parte. Os fatos narrados nos textos não se narram a si mesmos, são narrados por um certo autor, de uma certa perspectiva, de uma certa maneira, para um certo público. Quando os textos são analisados deve ser observada a relação entre o dito e o implícito, que estabelece relações entre o texto, o leitor e que constitui o sentido do texto. Este se apresenta pela existência dos três níveis - o lingüístico, o situacional e o textual – compreendendo o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação, ou seja, a formação discursiva do *quem e para quem*.

Mussalin (2001) esclarece que, para a AD, o conceito de formação discursiva designa o lugar onde se articulam discurso e ideologia. Nesse sentido é que podemos dizer que uma formação discursiva é governada por uma formação ideológica, ou várias formações ideológicas.

Brandão apresenta a definição de formação ideológica de Haroche:

Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força controlada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras (BRANDÃO, 2002, p. 38).

Prosseguindo, Brandão (2002) esclarece que a definição de condições de produção de Pêcheux consiste

no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos” individuais, mas de representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social” [...]. No discurso, as relações entre esses lugares objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro [...]. Os termos “imagem” ou “formação imaginária” podem perfeitamente ser substituídos pela noção de ‘papel’.⁷ (BRANDÃO, 2002, p. 36).

As condições de produção que constituem os discursos funcionam com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos, quer dizer que os sentidos resultam de relações com outros dizeres já realizados e de relação de forças, isto é, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.

Pêcheux (1997) assegura que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do

⁷ É imperioso dizer que o termo “papel” está filiado historicamente, pelo menos nos últimos 50 anos, à psicologia social, cujas bases estão aproximadas à Sociologia e, portanto, tal termo se reveste de certa estabilidade, ou seja, certa fixidez.

significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Neste aspecto Orlandi (2000), seguindo Foucault (*Arqueologia do Saber*, 2002), considera que a mera repetição de um texto já significa repetição diferente, porque o acontecimento já é outro. Quando dizemos a mesma coisa duas vezes, há um efeito de sentido que não permite identificar a segunda à primeira vez, pois são dois *acontecimentos* diferentes. E explicita que a *paráfrase* (matriz) e a *polissemia* (fonte de sentido) são dois grandes processos de linguagem e estão unidas como processo heurístico (procedimento que leva o indivíduo a descobrir por si mesmo a verdade que lhe querem inculcar) e como fato lingüístico. As paráfrases constituem diferenças propriamente lingüísticas, sintáticas: nominalização, oração condicional, explicativa etc. No processo de enunciação, todo o elemento sintático tem um contorno significativo, é preciso procurar a diferença de sentido instaurada pela diversidade dessa construção. Assim, a diferença de construção tem sempre uma razão que não é a simples diferença de informação, mas sim de efeitos de sentido.

Os efeitos de sentido são produzidos por mecanismos do tipo de discurso, do lugar em que se encontra o interlocutor, de sua formação discursiva e ideológica. Pêcheux diz que o fato de pertencer a uma ou outra formação discursiva muda o sentido de uma palavra.

Mediante o quadro de concepções que vimos apresentando, torna-se necessário abordar a noção de sujeito. Na AD, para Mussalin (2001), o sujeito inserido num determinado contexto sócio-histórico apresenta uma característica definida: ele não é o senhor de sua vontade, recebe influências de uma formação ideológica e discursiva, e sofre as coerções de uma formação

ideológica e discursiva, ou seja, temos um sujeito submetido à sua própria natureza do inconsciente. O sujeito, assim concebido, é mais a complementação do Outro, relacionado com o espaço discursivo criado por ambos.

Nessa abordagem, Brandão (2002) considera a noção de história fundamental, pois marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. Sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. A essa concepção de sujeito articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num tempo espaço e num tempo lugar o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que não envolve só o seu destinatário para quem planeja a sua fala, mas também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala.

Orlandi (2002) diz que tanto o sujeito como a situação, por sua vez, são re-definidos, re-significados. O sujeito não é a origem de si e a situação não é a situação empírica, mas lingüístico-histórica. É enquanto discurso que se pode pensar a noção de funcionamento para um texto. Situamos essas concepções em nossas análises, na entrevista da professora, quando esta justifica a elaboração e aplicação de uma avaliação em que determina temas a serem discutidos e apresentados, uma vez que a avaliação faz parte de um sistema educacional que assim o determina, e não porque é arbitrária.

Assim para a AD, o sujeito, por não ter acesso às reais condições de produção de seu discurso devido à inconsciência de que é atravessado e ao próprio conceito de discurso, representa essas condições de maneira imaginária. É o que Pêcheux chama de jogo de imagens de um discurso. Esse jogo de imagens, ou seja, aquilo que o sujeito pode/deve dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar, não é preestabelecido antes que o sujeito enuncie seu discurso. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria

opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem, no próprio processo discursivo. O discurso do sujeito-personagem não está constituído a *priori*, mas vai se delineando a partir das representações que faz e das imagens que faz do que lhe é dito.

Foucault (2002a) manifesta sua inquietação sobre o discurso em sua realidade material e sobre os poderes e perigos que as palavras proliferam quando pronunciadas. Para a psicanálise o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta ou oculta o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; e visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistema de domínio, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar. O autor explicita em seus trabalhos que há alguns procedimentos de controle e de delimitação usados na produção dos discursos. Estes procedimentos (ou sistemas) de exclusão podem ser de *modo exterior ou interior*.

Os procedimentos de exclusão de *modo exterior* apresentam-se sob três princípios:

- O princípio da interdição (palavra proibida);
- O princípio da separação e da rejeição (a segregação da loucura);
- O princípio do verdadeiro e do falso (a vontade da verdade);

a) Princípio da interdição: Foucault afirma “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. (FOUCAULT, 2002a, p. 9). E especifica que o tabu do objeto, o ritual da circunstância, o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala formam os três tipos de uma grade complexa de interdições - a sexualidade e a política são as regiões as quais a grade é

mais acirrada – porque essas interdições revelam rapidamente sua ligação com o desejo e com o poder.⁸

b) Princípio da separação e da rejeição: na idade média o discurso do louco não circulava como os dos outros, sua palavra era nula, não era ouvido na justiça, não exercia vida social; ou lhe era atribuído estranhos poderes para pronunciar o futuro como palavra de verdade, porque os outros possuíam a ingenuidade. Segundo Foucault, era através da palavra do louco *que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas*. (FOUCAULT, 2002a. p.11). Hoje, a velha separação ainda existe, embora ela se exerça de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com outros efeitos. Houve não apenas modificações históricas, mas um perpétuo deslocamento, separações que são sustentadas por um sistema de instituições que as impõem e reconduzem.

c) Princípio da oposição verdadeiro x falso: há duas posições para serem consideradas: se nos situamos no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é modificável, nem violenta, nem institucional. O discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais ligado ao exercício do poder. O discurso continua se deslocando, pois surgem novas formas de verdade: certa forma de ver (ver, em vez de ler), certo olhar (verificar, em vez, de comentar) e certo nível técnico. Essa vontade de verdade apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas como a pedagogia, como o sistema dos livros, como da edição é reconduzida principalmente pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Enfim, a vontade de verdade apoiada sobre um

⁸ Temas expandidos a partir de Nietzsche e desenvolvidos, no século XX, por Deleuze e Guattari, entre outros, especialmente na obra “O Antiédipo, capitalismo e esquizofrenia” (1995), trad. de Joana Moraes Varela e Manuel Carrilho. Lisboa: Assírio e Alvin.

suporte e uma distribuição institucional exerce sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção. O discurso da verdade está sempre retornado, não cessa de se reforçar e de se tornar mais incontestável. Contudo é dela que menos se fala.

Os procedimentos internos, visto que são os discursos mesmos que exercem seu próprio controle e sua limitação: são os princípios de classificação, de ordenação, de distribuição e tratam de outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. Podem aparecer como:

- O princípio do comentário;
- O princípio do autor;
- O princípio da disciplina;

a) O princípio do comentário: há nas sociedades narrativas que se contam, se repetem e se fazem variar as fórmulas, os textos, os conjuntos ritualizados, coisas ditas uma vez e que se conservam porque se imagina que nelas há um segredo ou uma riqueza. Há uma espécie de *desnívelamento* entre os discursos, entre o que se dizem e que se passam com o ato mesmo que os pronunciou; entre os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer, isto é, são os textos religiosos, jurídicos, os literários e em certa medida os científicos. Segundo nossa percepção, também os midiáticos. De acordo com Foucault *muitos textos maiores se confundem e desaparecem e, por vezes, comentários vêm tomar o primeiro lugar.* (FOUCAULT, 2002a, p. 23). E ainda afirma:

Um comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que se passa por seu detento, a reticência e a riqueza essenciais que atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas por outro lado, o comentário não tem outro papel, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. O comentário do discurso conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permitir-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de modo realizado.[...] O

novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (FOUCAULT, 2002a, p. 25).

Para Foucault, o comentário limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo, indefinidamente, para além de sua formulação, pois são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nesse aspecto Orlandi considera o discurso parafrástico, o qual consiste no retorno de um discurso já dito, do mesmo, do garantido e o que se tem para garantir, e o discurso polissêmico, que é a força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado para a tensão entre o texto e o contexto histórico-social

b) O princípio do autor: o autor não é entendido como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações. Há muitos discursos que circulam sem receber sentido ou eficácia. Na filosofia, na literatura ou ciência é regra apresentar um autor. Enfim, “o princípio do autor limita ao acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu”. (FOUCAULT, 2002a, p. 29).

c) O princípio da disciplina: a disciplina se opõe ao princípio do comentário. Uma disciplina se define por domínio de objetos, um conjunto de métodos, um conjunto de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos. Consiste uma espécie de sistema autônomo à disposição de quem quer ou pode dele servir-se, sem que esteja ligado a quem sucedeu ser seu inventor. Para que haja uma disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular proposições novas. Há mais: uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa (ex. a medicina não é constituída de tudo o que se pode dizer de verdadeiro sobre a doença). Tem de se inscrever em certo horizonte teórico e há erros e verdades. O erro só pode ser definido no interior

de uma prática definida, em contrapartida o verdadeiro encontra-se obedecendo às regras de uma “política” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. A disciplina é um princípio de controle da produção de discurso. Ela fixa os limites pelo jogo de uma ritualização permanente das regras.

E finalizando, Foucault discorre sobre um terceiro grupo de procedimentos que permite o controle dos discursos, mas que não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos, trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Neste princípio ocorre a rarefação dos sujeitos que falam: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2002a, p. 37). A troca e a comunicação são figuras que atuam no interior de sistemas complexos de restrição e podem ser agrupadas sob o nome de ritual e está ligada às sociedades do discurso, aos grupos doutrinários e às apropriações sociais.

Todos esses procedimentos constituem a espécie de um grande edifício que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos, ou seja, são os procedimentos de sujeição do discurso. Foucault (2002a) apresenta-nos uma forma mais superficial que se constitui pelo ritual. Este define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias que acompanham o discurso, fixa enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor e de sua coerção. Poderíamos citar como exemplo os discursos religiosos, os políticos, os judiciários, os terapêuticos e os midiáticos.

Uma forma mais distinta de funcionamento do discurso é a “sociedades de discurso”, assim denominada por Foucault, que assume a função de conservar ou de produzir discurso, mas

para fazê-lo circular num espaço fechado, seguindo regras restritas. O discurso é limitado e o número de indivíduos que falam também é fixado. Há um jogo ambíguo entre a palavra e a escuta, entre o segredo e a divulgação. Atualmente o ato de escrever está institucionalizado no livro, no sistema de edição – sociedade de discurso certamente coercitiva em alguma medida.

Outra maneira de funcionamento do discurso compreendida como as doutrinas (religiosas, políticas, filosóficas) constituem o inverso de uma sociedade de discurso, pois difundem o discurso, é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que numerosos indivíduos juntam-se a elas. A condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certas regras em conformidade com os discursos considerados válidos, a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam – pertença de classe, de status, de raça e realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo.

Em uma escala mais ampla Foucault reconhece que há apropriação social dos discursos no que diz respeito à educação, de modo geral, e afirma

Sabe-se que todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão, uma ritualização da palavra; uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2002a, p. 44).

Em relação ao sujeito, acreditamos que devemos esclarecer que a perspectiva foucaultiana não se reduz à simples sujeição ou assujeitamento do sujeito (aliteração proposital), mas refere um sujeito que se assujeita aos discursos já-ditos, aos fluxos discursivos em vigência, às sociedades discursivas, e que ao enunciar os já-ditos, num novo evento, num acontecimento

sócio-histórico, enuncia por deslocamento, um já-dito-novo. Portanto, é um sujeito ao mesmo tempo assujeitado a e agente de. Essa perspectiva é endossada por Possenti (1995).

Uma última explicitação ou retomada que devemos realizar aqui é a relação ao regime de verdade e a instituição de uma nova ordem no dizer e, portanto, na constituição do saber e da verdade, cujas condições de possibilidades de aparecimento, a passagem da idade clássica para a idade moderna, de uma nova *epistême* é apontada na obra “As palavras e as coisas” por Foucault (2002): a *epistême* da modernidade se constitui pelo ordenamento do saber, pela taxionomização desse e pela instituição da medida. Em outras palavras, o espírito que transita entre as produções de conhecimento e de verdades na nossa modernidade ocidental é a da *máthêsis*: ordenamento, classificação e mensuração.

As concepções que fizemos sobre a questão discursiva, com o intuito de situar a direção teórica do projeto delineado, propõem, apenas, um breve esclarecimento dos subsídios que nos ancoram na pesquisa. Os conceitos de Pêcheux (1995), Foucault (2002, 2002b), Orlandi (1996, 1999, 2002), Brandão (2002), Mussalin (2001) e outros que fundamentam a AD, a qual caracteriza-se pela constituição do discurso, pelo sentido, pelo sujeito, e pelas condições de produção marcados numa perspectiva sócio-histórica.

2.2 A ESPECIFICIDADE DO DISCURSO

As contribuições de Orlandi (2002) fundamentam parte de nossa análise interpretativa, especificamente as concepções de linguagem, de discurso e de discurso pedagógico. Ela considera a *linguagem* como um trabalho de interação entre homem e realidade natural e social, logo mediada, torna-se produção social, e seu estudo não pode estar separado da sociedade que a produz e os processos histórico-sociais devem ser considerados. Neste sentido a mediação

assume o sentido, não mais como instrumento ou objeto, mas como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma. Assim a AD é uma região privilegiada porque o discurso pode ser visto como a instanciamento do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo. Quanto à noção de *discurso*, ela busca a concepção em Pêcheux (1997): discurso é o efeito de sentidos entre interlocutores. Os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e as condições de produção constituem o sentido da seqüência verbal produzida. De acordo com Pêcheux (1997), há nos mecanismos de toda formação social algumas regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. Considerando que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, não se pode, segundo Orlandi (2001), falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo em que a estratégia discursiva prevê o lugar do ouvinte e o lugar do locutor.

Esse processo que reúne o eu e o outro (simultaneamente falante-ouvinte) apreende o sujeito que produz a linguagem, e simultaneamente, está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente. Essa ilusão de ser a fonte de sentido se desfaz quando observamos a formação discursiva, que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica e, segundo Brandão “constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (BRANDÃO, 2002, p. 38). Dessas formações ideológicas resultam uma ou mais formações discursivas.

Para a lingüística, o contexto em AD aparece de forma abrangente, a saber: o contexto lingüístico refere-se a um elemento em relação a outros, tendo em vista a estrutura da frase; o contexto situacional é a relação da frase-situação que derivam as aquisições feitas através da reflexão sobre a enunciação: o falante, o enunciado e, através dele, a relação com o mundo, com o ouvinte; o texto não significa uma unidade estática, mas o processo de significações em que

entram os elementos do contexto situacional. O texto é a proposta de análise da AD, a qual considera o texto quantitativo (nível segmental: a passagem frase-texto) e texto qualitativo (unidade complexa - dinâmica - de significação), implicando as condições de sua realização, uma vez que o texto não se define por uma soma de frases, e sim, por relações de outra natureza. O texto, enquanto unidade significativa, é um dos objetos de análise da AD.

Um outro ponto de discussão teórica refere-se à tipologia do discurso, considerada por Orlandi como *tipologizante*, ou seja, todo falante quando diz algo o diz estabelecendo uma ‘fisionomia’ para seu discurso de tal forma que, ao analisar, podemos reconhecer essa fisionomia com um tipo, ou melhor, essa ‘fisionomia’ representa um

funcionamento discursivo. Funcionamento porque não se trata de um modelo que o falante procura preencher, mas de uma atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas (ORLANDI, 2001, p. 61).

A questão é, pois, na caracterização desse funcionamento discursivo específico, seja através do livro didático ou da mídia, encontrar marcas formais que explicitem sua fisionomia, o seu funcionamento. Há muitas classificações de tipos de discursos e a autora ora citada trabalha com o *Discurso lúdico*, o *Discurso polêmico* e o *Discurso autoritário*, esse que se apresenta como *Discurso Pedagógico (DP)*. Há critérios para classificar os discursos concretos como um tipo (de funcionamento) ou de outro tipo. No evento concreto do discurso há uma mistura e cruzamentos de características, isto porque não se trata de unidades cristalizadas, e, sim de processo discursivo. A partir do momento em que dizemos que um discurso é de tal ou tal tipo, ou melhor, representa tal ou tal funcionamento discursivo, devemos considerar as condições de produção de tal discurso. A noção de condições torna-se híbrida e nela se misturam: intenções do locutor, quadro institucional, dados histórico, expressão do sujeito face a outro sujeito.

Para classificá-lo toma como base/critério a relação entre o referente (objeto do discurso) e os participantes (interlocutores), ou seja, as condições de produção, considerando dois processos: *o parafrástico e o polissêmico*.

O parafrástico consiste no retorno de um discurso já dito, do mesmo possibilitando uma tensão que aponta para o rompimento. Há um conflito entre o garantido e o que se tem para garantir. O polissêmico é a força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado para a tensão entre o texto e o contexto histórico-social. *É o conflito entre o “mesmo” e o “diferente”, entre a paráfrase e a polissemia* (ORLANDI, 2001, p. 27). A polissemia, enquanto processo, representa a tensão estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal na linguagem. É nesse sentido que o discurso caracteriza-se em lúdico (polissemia aberta, há o *non-sense*), polêmico (polissemia controlada, os participantes não se expõem, apenas direcionam o seu referente) e autoritário/pedagógico (polissemia contida, o referente apresenta-se ausente e não há interlocutores e sim um agente/sujeito que recebe uma ordem). A estratégia que define o tipo de discurso está relacionada às formações imaginárias (Pêcheux) e pode ser representado no esquema: quem diz, o quê, para quem, onde e quando?

O discurso pedagógico, sobre e a partir da mídia o qual nos interessa particularmente, insere-se no discurso autoritário, no discurso do poder e pode ser facilmente observado através das perguntas que o professor faz em sala ‘não é verdade?’, ‘percebem?’, ‘certo?’, quando está ‘ensinando’.

Orlandi (2001) afirma que ensinar apresenta-se no sentido de inculcar e pode ser caracterizado através de vários fatores próprios ao discurso e que fazem parte da ordem social em que vivemos, a saber:

- *A quebra de leis* do discurso (O. Ducrot) está relacionada com a lei do interesse (ninguém

fala a outrem senão daquilo que lhe possa interessar), a lei da utilidade (não se fala por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo – atos de fala), e a lei da informatividade (para informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta). Além dessas leis gerais, há uma regulamentação para cada categoria dos atos de fala (Ex. ordenar, interrogar). Em sala de aula, uma vez que o professor é uma autoridade, utiliza o recurso didático para mascarar a quebra das leis de interesse e utilidade, é a chamada ‘motivação’. Assim a ‘mediação’ que o professor realiza está sempre preenchida de ideologia.

- As razões do ‘é porque é’: o referente ‘é porque é’ não explica a razão do estudo em si.

As repetições na linguagem do ‘isso’ significa objetualização e na metalinguagem as definições rígidas e encadeamentos automatizados levam a conclusões exclusivas e dirigidas.

- A cientificidade: a transmissão de informação, transmissão (inculcação) e fixação são consideradas objetivos do DP. A cientificidade aqui discutida trata-se da natureza dessa informação apresentada em sala de aula pelo professor sob duas formas:

Primeiro a metalinguagem: o conhecimento do fato fica renegado ao segundo plano e o conteúdo apresenta-se institucionalizado, legal e legítimo. O conteúdo é apenas o artefato. O objeto de reflexão aparece nos recortes da metalinguagem, dividindo espaços (fonética, fonologia, morfologia, ou matemática, história, português). Formulam-se através da metalinguagem da época, de maneiras diferentes, o desconhecimento da história dos conceitos ou que os conceitos têm uma história e a escola acaba produzindo e instituindo um conhecimento que é considerado valorizado, ou um saber legítimo. Em segundo, o professor cientista: o professor apropria-se do conhecimento do cientista e se confunde com ele. Há um apagamento do modo pelo qual o professor se apropria do conhecimento do cientista, tornando-se autoridade professoral. O dizer e o saber se equivalem inseridos na formação imaginária. As leis gerais do

discurso (informatividade, utilidade, e interesse) podem ser enquadradas aqui: a fala do professor informa e logo tem interesse e utilidade. O professor *diz que* (logo *sabe*) e autoriza o aluno a dizer que *aprendeu*. A distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por mediação, provocando um deslocamento em que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Orlandi, o material didático, que exerce o caráter de mediação e conseqüentemente sofre o processo de apagamento, passa de instrumento a objeto. Objeto que anula sua condição de mediador e passa a ter um *fim em si mesmo* (fazer cruzinha, preencher lacunas), desconsiderando o *para algo*. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque na realidade, saber o material didático é saber manipular.

Coracini (1995) discute essa questão da cientificidade e da transmissão das informações, advinda do senso comum como tarefa do professor. A autora questiona a tomada de medidas do professor quando este transmite conhecimento a respeito de um dado conteúdo e o julga sob seus conceitos e explicações. Coracini assim se posiciona

A função de informador imputada ao professor vem sempre acompanhada da idéia de facilitação dessa informação [...]. Assim, em lugar de mostrar a ciência como lugar lacunar, limitada, parcial permeada de dúvidas e incertezas, características próprias do discurso científico propriamente dito, o discurso de divulgação apresenta o fato científico com um saber inquestionável, uma certeza e é, nessa medida, que se pode dizer que informa conhecimentos, resultados de experiências. [...]. Vai daí o discurso de divulgação ser sempre uma demonstração (CORACINI, 1995, p. 35-36).

Para Orlandi (2001) o discurso científico em sala de aula ocorre sob a forma de apagamento do sujeito do dizer e do percurso do dito e para Coracini (1995) sob a forma de banalização de conceitos.

E o *discurso pedagógico*? Orlandi o define como o discurso circular, um tipo de discurso em relação a outros, como o jornalístico, o teológico. E poderíamos dizer que seria um discurso

neutro caracterizado pela ausência de problemas de enunciação, qualquer sujeito dentro das regras do jogo poderia ser o sujeito. No entanto o DP não apresenta essa neutralidade suposta. O DP apresenta-se como um discurso autoritário, logo sem nenhuma neutralidade; se dissimula como transmissor de informação, sob a rubrica da cientificidade assumida pela metalinguagem e pela apropriação do conhecimento do cientista pelo professor. O DP, a escola e o professor sentem-se autorizados a converter o que se diz em conhecimento, denominando esse processo de escolarização.

Orlandi (2001) apresenta a estratégia do discurso de natureza argumentativa, que Pêcheux chama de *antecipação*. Antecipação, diz respeito a um mecanismo mais complexo que o discordar e concordar. Quando dizemos algo que o locutor supõe o que o outro vai pensar, estou dizendo, em termos discursivos, que o locutor pretende saber a relação existente entre o que o interlocutor vai dizer e o seu lugar, e isto vai constituir o seu próprio (do locutor) dizer. A dominância de um tipo de variável é que vai determinar os usos argumentativos do locutor. A diferença produzida pela argumentação em relação à estratégia de discurso que fundamenta a antecipação é do funcionamento discursivo. Pela antecipação, o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte a partir de seu próprio lugar: é a maneira como o locutor representa as representações de seu interlocutor e vice-versa. As variações da interlocução são definidas pelo funcionamento da instituição que molda o discurso: um sermão e uma exposição são diferentes desse ponto de vista.

Além disso, importa notar que o mecanismo de resposta é afetado pelas antecipações. Há ‘decisões antecipadoras’ do locutor, sancionadas pelos valores que precedem às eventuais respostas do interlocutor. Como resposta o ouvinte pode bloquear ou apoiar o discurso por intervenções diretas ou indiretas, verbais ou não verbais (piscar olho, ou gestos em sinal de acordo). De modo geral são três coisas que presidem a argumentação em termos de discurso:

relação de forças (lugares sociais e posição relativa no discurso); relação de sentido (o coro de vozes em um dizer, a relação que existe entre os vários discurso) e a antecipação (que acabamos de examinar). Esses fatores derivam das condições de produção do discurso, constituindo formações discursivas. A relação entre o mecanismo da argumentação e a distinção de formações discursivas é complexa. Não é uma relação unívoca: diferenças nos mecanismos de argumentação não instauram automaticamente diferentes formações discursivas, a argumentação pode, ao contrário, servir para manter a relação com a mesma formação discursiva, dando-lhe apenas uma outra dinâmica interna. “Renova” argumentos para reforçar a mesma configuração ideológica. Nesse caso, não instaura outra formação discursiva.

3 VEREDAS DO OLHAR

Se a ciência é a reunião de fatos, teorias e métodos reunidos nos textos atuais, então os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenharam-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica.
(KUHN T. 2000, p. 20)

3.1 DELINEANDO O CENÁRIO

Sabemos que as investigações sobre o homem e seu agir - incluindo as investigações na educação - mostram que não se pode chegar a uma verdade universal, pois tanto pesquisador como pesquisado são sujeitos singulares e marcados por suas identidades culturais estando, cada um, inserido em um determinado tempo e espaço único na história. Para Kuhn (2000), não há verdade absoluta e cada verdade de cada teoria funciona apenas dentro de cada paradigma. Sabemos também que o ser humano procura conhecer o mundo e desenvolver sistemas mais ou menos elaborados que lhe permitem conhecer as coisas e o comportamento das pessoas.

Gil (1999) considera que o conhecimento, para ser científico, necessita determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Define “método como o caminho para se chegar a determinado fim e método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 1999, p. 26).

Procuramos utilizar nesta pesquisa o que Erikson (1988) define como *pesquisa qualitativa ou interpretativa*, observando algumas vantagens nesse tipo de pesquisa na área educacional que possibilitam ao pesquisador refletir sobre as questões do *como* um determinado problema ocorre e *como* os envolvidos participam ou se preocupam com o problema em questão. *Interpretativo*, para Erikson (1988), refere à abordagem qualitativa, com um conjunto de

enfoques da investigação observacional participativa. Fazem parte deste conjunto de métodos de investigação, muito utilizados na educação: o etnográfico, o qualitativo, o observacional participativo, o estudo de casos, o método interacionista simbólico, o fenomenológico, o construtivista e o interpretativo. Erikson (1988) justifica-se ao considerar todos os métodos com sendo de natureza interpretativa, pois considera o termo interpretativo, mais inclusivo que outro. Utiliza também o termo *pesquisas interpretativas* para referir-se a todo o conjunto de enfoque da investigação observacional e apresenta três justificativas: primeira, porque é mais abrangente do que outros, por exemplo, etnografia ou estudo de caso; segunda, porque evita a conotação de definir enfoques qualitativos como essencialmente não-qualitativo; e última, porque o aspecto chave da semelhança entre os distintos enfoques: o interesse da investigação se centra no significado humano, na vida social e em sua elucidação e exposição por parte do pesquisador.

Vasconcelos (2002) ressalta que, sob a etiqueta de qualitativa ou de interpretativa, as pesquisas na área da educação em relação à sala de aula propiciaram novas percepções do fenômeno educacional. E acrescenta:

Esse movimento provocado pelas pesquisas educacionais influenciou de maneira positiva as investigações recentes, por exemplo, na área da lingüística aplicada. Muita luz foi posta na relação professor de língua (materna ou estrangeira) e aluno, e como decorrência passou-se a conhecer mais sobre o que acontece na sala de aula de língua, sobre o processo de ensinar e de aprender língua materna [...]. (VASCONCELOS, 2002, p. 282).

A abordagem qualitativa permite a formulação de uma teoria fundamentada, desenvolvida e verificada através de uma sistemática coleta de registros e análise de informações pertinentes a um dado fenômeno. A pesquisa qualitativa oferece técnicas e procedimentos sistematizados de análise, o que facilita ao pesquisador desenvolver uma teoria que apresenta significância, compatibilidade de observação teórica e verificação. O fator criatividade é um diferencial entre outros procedimentos considerados científicos e lhe tira qualquer marca

positivista, pois é ela (a criatividade) que permite ao pesquisador questionar as informações e fazer comparações para elucidar considerações sobre o fenômeno pesquisado, enfim, espreitar com lentes e direcionar o olhar investigativo.

Erikson (1988, p. 208) elucida algumas questões que caracterizam a pesquisa qualitativa, a saber: O que está acontecendo aqui? O que significam estes acontecimentos para as pessoas que participam dele? O pesquisador ao se aproximar dessas questões compromete-se a tomar alguns procedimentos que direcionam o seu trabalho de pesquisa. Neste aspecto, Lüdke e André (1986) apontam três fases que podem ser empregadas pelo pesquisador: 1) o pesquisador escolhe o local onde executará o seu estudo e estabelece os primeiros contatos necessários para entrar em campo; 2) busca mais sistematicamente os dados já selecionados como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situa as várias descobertas num contexto mais amplo. Os autores apontam alguns instrumentos de pesquisa para encaminhar o trabalho do pesquisador e consideram a entrevista e a análise documental imprescindíveis, principalmente na área educacional. A entrevista caracteriza-se pela observação de gestos, alteração de ritmo, hesitações e impulsos nas ações e no discurso facilitando, desta forma, a interação entre pesquisador e pesquisados. A análise documental envolve, num primeiro momento, alguns procedimentos metodológicos: organização de material, divisão, identificação de tendências e padrões relevantes - regularidades na pesquisa em questão - e as verbalizações dos entrevistados. Em seguida, o pesquisador faz inferências e busca relações para reavaliar as tendências evidenciadas. Em nossa pesquisa utilizamos alguns instrumentos de investigação, nos quais tentamos valorizar o significado da linguagem e das ações dos agentes envolvidos no processo educativo, assim indicados: entrevistas e aplicação de questionário aos professores, para observar a origem de suas informações e conhecimentos; entrevista de longo termo com a professora selecionada que atua

na área de Geografia (na disciplina Oficina de Pesquisa Geográfica); entrevistas com questionário com os alunos para verificar o universo de informações a que têm acesso, registro em caderno das anotações e gravações em áudio das aulas, ministradas na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da disciplina selecionada, para verificar o aspecto temático evidenciado em nossa pesquisa; transcrição das aulas gravadas, tabulação das respostas das entrevistas e seleção das informações relevantes e finalmente a análise de recortes das aulas e das entrevistas, tendo em vista o objetivo da pesquisa, considerando o viés do universo teórico da Análise do Discurso.

A justificativa da opção pela disciplina Oficina de Pesquisa Geográfica ocorreu em virtude de a professora, nos últimos anos, tentar desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado na atuação em sala de aula. A professora desta disciplina, no ano de 1999, participou do concurso “Professor Nota 10”, com o projeto “Crianças construindo o conhecimento sobre o espaço”, promovido pela Editora Abril Cultural - Revista Nova Escola – da Fundação Victor Civita. O referido projeto foi classificado em nível nacional entre os três melhores trabalhos. Quando nos referimos ao trabalho pedagógico diferenciado que a professora tenta realizar, significa que ela tem buscado algumas alternativas para possibilitar a construção de conhecimentos em sala de aula. Uma das alternativas que a professora utiliza é a exclusão do livro didático para trabalhar com os alunos em suas aulas, tentando deslocar sua prática pedagógica. Outro diferencial, que destacamos, está relacionado ao fato de que a professora havia concluído (há pouco tempo da data em que a pesquisa estava sendo desenvolvida) o curso “*TV Escola*”, realizado pela Secretaria de Educação (SEED) através do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, o qual tem como um dos objetivos apontar diferentes possibilidades de a escola/professores trabalhar com as informações midiáticas, especialmente a televisão.

O presente trabalho, ao investigar o processo pedagógico e os discursos elaborados ou repetidos pela professora e alunos, tem como foco as informações da mídia que perpassam a sala

de aula, especificamente o *modo* como estas são apresentadas e discutidas, procura atribuir significados a esses discursos e as ações subjetivas dos envolvidos, visando à compreensão de tais procedimentos. Ressaltamos que para movimentar o cenário que ora apresentamos estamos imbuídos do caráter da pesquisa qualitativo-interpretativa.

3.2 MOVIMENTANDO O CENÁRIO

O cenário que passamos a descrever apresenta certos movimentos que são articulados de duas maneiras, primeiro pelos pesquisados (professores e alunos e seus respectivos discursos) e segundo, pela pesquisadora que tenta descrever tais movimentos. Joan Ferrés (2001) assegura que o processo educativo consiste em promover o movimento de metabolizar o conjunto de informações advindas de várias instâncias sociais. Segundo Sadek (1999), ‘movimento’ está relacionado à mudança de situação ou de forma. Posicionamos-nos ao lado dos autores e compreendemos que a inércia não poderia caracterizar o espaço escolar e o conhecimento precisa ser aprendido e não apenas ensinado ou repassado.

Nosso olhar investigativo está voltado a uma escola da rede pública do município de Maringá, no Estado do Paraná, a qual localiza-se na área urbana central e atende aproximadamente 930 alunos do Ensino Fundamental. O Projeto Pedagógico da escola caracteriza o bairro, sua comunidade escolar e descreve o perfil dos professores e dos alunos. Os professores desenvolvem o trabalho pedagógico, assessorado pela equipe pedagógica da escola e equipe técnico-administrativa, em consonância com as políticas educacionais do Estado e da União. A escola está cadastrada nos Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a saber: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Bolsa Escola. Os alunos apresentam um nível sócio-econômico médio-baixo, os pais são assalariados ou pequenos empresários, a grande maioria concluiu o Ensino Fundamental (antigo ginásio), mas apresenta um nível cultural relativamente bom.

3.2.1 OS PROFESSORES

As proposições que Lüdke e André (1996) apresentam para iniciar um trabalho de pesquisa contribuíram para nossa pesquisa. Após selecionarmos a escola iniciamos os contatos com o grupo de professores do turno matutino e entregamos os questionários para 12 (doze) professores que estavam presentes na escola nesta data (primeira semana de maio de 2003), pois os demais (quatro) estavam ausentes. O questionário se justifica pelo interesse em obtermos uma visão conjunta da influência/ausência da mídia no trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola. Através deste questionário obtivemos, também, os dados pessoais e profissionais dos professores envolvidos na pesquisa que trabalham com os alunos da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. O retorno dos questionários foi imediato, somente dois professores trouxeram no outro dia. Contamos com as informações de um percentual de 66% dos professores que atuam nestas séries.

Numa segunda oportunidade, quando já havíamos selecionado a disciplina e a professora (devido às informações contidas nos questionários), conversamos com os professores individualmente sobre o objetivo da pesquisa nas séries mencionadas, bem como sobre a opção pela disciplina de Oficina de Pesquisa Geográfica (área de Geografia). Apresentamo-nos aos alunos para esclarecer sobre o trabalho que ora, iríamos pesquisar e sobre a presença da pesquisadora em sala de aula para observações, anotações e gravações em áudio das atividades

desenvolvidas durante um certo período. Os professores e os alunos demonstraram receptividade ao trabalho apresentado.

O segundo passo apontado por Lüdke e André (1996) indicam a sistematização, seleção e interpretação das informações obtidas. Os dados gerais/pessoais (anexo 1) nos apontam que os professores são, na maioria (11), do sexo feminino, somente um do sexo masculino e encontram-se na faixa etária entre 30 e 50 anos, são casados e moram com a família. Esses dados conferem com o perfil da profissão segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (2003).

De acordo com o quadro de referências da formação profissional (quadro 1), todos os professores possuem graduação completa em sua área de atuação, dez professores concluíram a pós-graduação Lato Sensu e dois Scrito Senso. A maioria atua no Ensino Fundamental e apenas três atuam no Ensino Médio. Com exceção de um professor que atua na rede particular de ensino, todos os demais exercem suas atividades em uma ou em duas escolas públicas. O número de aulas que ministram semanalmente está entre 16h/a e 32 h/a (hora-aula) e dispõem de 2 a 7 h/a, fora da sala de aula para prepararem as atividades referentes ao trabalho pedagógico.

Nos últimos dois anos, onze (um número representativo) professores procuraram participar de cursos de atualização profissional. No período em que a pesquisa estava sendo realizada seis estavam se capacitando e participavam de cursos promovidos pela escola em que atuavam e pela Secretaria de Educação (SEED). Os cursos mais procurados por esses seis professores estavam diretamente relacionados aos conteúdos específicos da disciplina que ministram e os cursos que objetivam desenvolver novas metodologias de ensino, incluindo algumas tecnologias ao ensino (TV, vídeo, computador). Observamos, também, que alguns professores participavam de dois cursos concomitantemente.

A professora de Oficina de Pesquisa Geográfica é especialista em *Investigação Pedagógica* (UEM) e participou nos últimos dois anos dos cursos de *Cartografia: produção de maquetes* (UEM); *Informática na escola* (SEED) e estava participando do curso *TV Escola: desafios da educação*, o qual faz parte do Programa de Capacitação do Ensino a Distância (MEC/EA). Consideramos esta última informação significativa e diferencial das demais, pois identificamos certa relação com alguns de nossos objetivos: quais instrumentos e como os discursos midiáticos perpassam o contexto escolar, especificamente a sala de aula.

Quadro 1 ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

<p align="center">Participaram de cursos nos últimos dois anos</p> <p align="center">Sim: 11 informantes Não: 01 informante</p>
<p align="center">Atualmente participam de algum curso</p> <p align="center">Sim: 06 Não: 06</p>
<p align="center">Qual curso (especificar)</p> <p align="center">TV Escola: 02 Informática: 02 Trabalhando o Imaginário: a discriminação racial na escola: 01 Estudos da Linguagem: 01 Salto para o Futuro: 01 Produção de Texto e Conversação em Língua Inglesa: 01 Cartografia: produção de mapas e maquetes: 01</p> <p>* Há professores que participam de mais de um curso.</p>
<p align="center">Quem promoveu</p> <p align="center">A escola: 04 cursos A SEED: 04 cursos Outros: 02 cursos O NRE: 01 curso</p>
<p align="center">Conteúdo do curso</p> <p align="center">Conteúdos específicos da disciplina em que atua: 05 informantes Uso de novas Tecnologias (Tv, vídeo, computador): 04 informantes Avaliação Escolar: 03 informantes Novas Metodologias de Ensino: 03 informantes Fundamentos da Educação: 02 informantes</p> <p>* Há professores que participam de mais de um curso.</p>

Constatamos, também, que todos os professores lêem revistas e jornais, por aproximadamente, três horas semanais. A revista *Veja*, a *Isto É* e a *Época* são as mais acessadas; a revista *Nova Escola*, a *Superinteressante* e a revista *Cláudia* também ocupam um espaço representativo. Quanto à leitura de jornais, o mais indicado pelos professores é o jornal local *O Diário do Norte do Paraná*, seguido de a *Folha de S. Paulo*. O acesso a essas leituras ocorre de diversas maneiras, dentre as quais a mais significativa é a assinatura desses exemplares,

totalizando sete professores. O local de trabalho (a escola) disponibiliza aos professores a *Folha de S. Paulo* e a *Revista Veja*, as quais são doadas pelos próprios professores.

Quadro 2 - ACESSO INFORMACIONAL

<p>Lê revistas ou jornais Sim: 11 informantes Às Vezes: 01 Informante Não: (nenhum)</p>
<p>Quais (especificar) Jornal O Diário: 09 informantes Revista Veja: 08 informantes Revista Época: 03 informantes Revista Isto É: 03 informantes Jornal Folha de S. Paulo: 03 informantes Revista Nova Escola: 02 informantes Revista Nova: 02 informantes Revista Cláudia: 02 informantes Revista Superinteressante: 02 informantes Jornal O Estado do Paraná: 02 informantes Revista Caras: 01 informante Ciência Hoje: 01 informante Revista Galileu: 01 informante Revista Seleções: 01 informante Saúde: 01 informante Revista Caros Amigos: 01 informante Jornal A Gazeta do Paraná: 01 informante * Há professores que têm acesso a mais de uma revista.</p>
<p>Modo de acesso Assinatura: 07 informantes Amigos e parentes: 07 informantes Aquisição em bancas: 06 informantes Local de trabalho/escola: 06 informantes</p>
<p>Quanto tempo dispensa à leitura de revistas ou jornais (semanalmente) Aproximadamente uma hora: 06 informantes Aproximadamente três horas: 04 informantes Mais de três horas: 02 informantes</p>

Os professores informaram que assistem à televisão por, aproximadamente, seis horas semanais, mas não possuem o hábito de ouvir rádio. Dentre os inúmeros programas televisivos que são apresentados, dez professores são telespectadores dos jornais (não há especificidade de emissora), os programas de auditório, as novelas, os filmes e os documentários (*Globo Repórter* e *Globo Rural*) apresentam a mesma audiência, três indicações cada um deles.

Quadro 3 - TIPOS DE MÍDIAS

<p style="text-align: center;">Ouve rádio Não: 08 informantes Sim: 02 informantes Às vezes: 02 informantes</p>
<p style="text-align: center;">Quais emissoras (especificar) Rádio Maringá FM: 04 informantes Rádio Cultura FM: 04 informantes</p>
<p style="text-align: center;">Quanto tempo (semanalmente) Aproximadamente uma hora: 02 informantes Aproximadamente três horas: 01 informante Mais de doze horas: 01 informante</p>
<p style="text-align: center;">Assiste à televisão Sim: 08 informantes Às vezes: 03 informantes Não: 01 informante</p>
<p style="text-align: center;">Quais (especificar) Jornais (diversos): 10 Filmes informantes Novela: 03 informantes Filmes: 03 informantes Programas de Auditório (Hebe, Jô, Olga): 03 informantes Globo Repórter; 03 informantes Globo Rural: 03 informantes TV Escola: 01 informante Fantástico: 01 informante Programas Humorísticos: 01 informante</p>
<p style="text-align: center;">Quanto tempo Aproximadamente uma hora: 04 Aproximadamente seis horas: 04 Mais de doze horas: 03</p>

Considerando que um dos objetivos desta pesquisa é observar se as informações midiáticas estão chegando às escolas e a maneira como chegam, algumas questões foram diretamente voltadas à veiculação dessas informações em sala de aula. De acordo com as respostas apresentadas (Quadro 4), os professores recebem informações midiáticas e demonstram interesse para levá-las à sala de aula, mas esclareceram que têm certa dificuldade para trabalhar com a diversidade de informações que são disponibilizadas diariamente. Informaram que, na medida do possível, as questões mais discutidas estão envolvidas com a temática da vida cotidiana e alguns apontamentos são feitos para que os alunos se posicionem e reflitam sobre o que nos é informado. O uso pedagógico das informações veiculadas pela mídia é efetivado, ou seja, os professores aproveitam essas informações para relacioná-las aos conteúdos específicos da disciplina que ministram, transformando-as em estratégias do ensino-aprendizagem, ainda que, sem questioná-las. Isso significa que tanto ao que está posto nos livros didáticos quanto ao que está nos veículos midiáticos é atribuído valor de verdade.

Quadro 4 - RECEPÇÃO E UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

<p>Utiliza as informações midiáticas em sala de aula Sim: 07 informantes Às vezes: 05 informantes Não: (nenhuma resposta)</p>
<p>Como utiliza as informações midiáticas “Exemplificando o conteúdo através da reportagem” “Os assuntos que considero relevantes recorto-os ou leio para repassar aos alunos” “Como exemplo para ilustrar os conteúdos” “Relacionado-as com a vida dos alunos e com os conteúdos” “Repassando as informações para os alunos através de questionamentos e orientando-os sobre as informações recebidas” “Fazendo comentários” “Discutindo com os alunos os temas que surgem” “Fazendo reflexão sobre os fatos, levando os alunos a perceber o que podemos aproveitar da informação que nos é dada” “Discussão oral e análise de textos publicitários” “Aproveitando as informações que o aluno traz e desenvolvendo trabalhos em oficina de produção de textos” “Investigando o ponto de vista do aluno sobre o assunto, levando-o perceber o que existe de ‘camuflado’ nessas informações” “Nas aulas de Oficina de Pesquisa Geográfica”</p>
<p>Quais os resultados que obtém “Maior interesse em participar da aula, principalmente quando ouviram a mesma informação” “Pouco interesse para discutir os temas” “Os alunos gostam dependendo da informação” “É mais produtivo, porém nem sempre é possível porque nem todos trouxeram a mesma informação” “Os alunos demonstram interesse porque é assunto atual” “Muitas, o aluno apresenta dificuldade em diferenciar o lado positivo da situação e acrescentar no seu dia-a-dia” “Bons resultados” “Maior participação” “Normalmente quando os alunos também receberam a informação há discussão e avaliação positiva ou negativa dos fatos apresentados” “Sempre consigo bons resultados, os alunos completam o que eu não sabia e eu informo-os com segurança sobre o que já sei, ou seja, um completa o outro: professor e alunos” “Existe maior interesse e participação dos alunos” “Dificuldade de se posicionar e de questionar sobre o fato</p>

De um modo geral, os professores relatam que as informações midiáticas que perpassam a sala de aula apresentam resultados favoráveis, pois os alunos demonstram maior interesse e melhor participação, deixando transparecer que a aula torna-se mais agradável. Um ressalva importante esclarecida pelos professores refere-se ao fato de alguns temas gerarem maior discussão, principalmente quando a maioria dos alunos está informada sobre o mesmo assunto, ou seja, quando alguma informação tem maior repercussão na mídia há maior ênfase na discussão entre os alunos e os professores. Esse fato denominado de *agenda setting* (BARROS FILHO, 1999), diz respeito à influência que a mídia exerce sobre as atitudes e comportamentos das pessoas, ou seja, é uma arena em que os acontecimentos e as questões são discutidas ou ignoradas, realçadas ou negligenciadas pelo público. A *agenda setting* significa a fixação ou estabelecimento de agenda da mídia pela temática veiculada na própria mídia em determinado período. Um dos aspectos evidenciado neste quadro diz respeito às dificuldades que os alunos têm para se posicionarem diante das informações ou das situações ilustradas pela mídia, apontar críticas ao jogo de sedução, portar-se com timidez para avançar nas discussões diante das informações, atitudes verificadas também nos professores.

Os professores apontaram que os alunos também trazem muitas informações para a sala de aula. As discussões giram em torno do conteúdo ou da disciplina ministrada, a saber: nas aulas de ciências a temática volta-se para a saúde, clonagem, ou o meio ambiente; nas aulas de Educação Física as informações dirigem-se aos esportes ou qualidade de vida. Os professores procuram informações advindas da mídia, mas direcionadas aos conteúdos de cada área específica. Os discursos midiáticos não se encontram classificados por disciplinas, mas ao adentrarem na escola, os próprios professores admitem que disciplinam os “conteúdos” veiculados na mídia. Nesse sentido, os discursos entram na ordem da classificação, da disciplinarização, ecoando a *epistême* da modernidade ocidental.

3.2.2 OS ALUNOS

A pesquisa foi realizada com estudantes da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, alunos da professora sujeito de nossa pesquisa. Os questionários foram entregues aos alunos pela pesquisadora em sala de aula, logo após a exposição dos objetivos da pesquisa nas séries indicadas. Inicialmente a maioria demonstrou interesse para responder as questões. Tal interesse pode ser justificado pelo fato de esses alunos serem adolescentes e de gostarem de atividades que evidenciam a diferença; neste caso sentiram-se valorizados porque “foram escolhidos” dentre as demais séries da escola. Optamos por um sorteio, com indicação aleatória dos números da relação nominal de cada série, e três alunos em cada uma das salas foram contemplados. O retorno dos questionários foi imediato, pois responderam em sala ou durante o intervalo.

O campo da pesquisa abrangeu seis turmas, totalizando 176 alunos, escolhidos três de cada série, contamos com 18 alunos-informantes, sendo 09 do sexo masculino e 09 do sexo feminino, com idade entre 12 e 17 anos. Todos são solteiros, moram com a família (pais e irmãos) e apenas 01 mora com outros familiares. Os alunos, em sua maioria, são considerados responsáveis pelos professores e muito dinâmicos, fato este que se confirma pela pesquisadora, muitas vezes, após as aulas observadas, e mesmo durante os intervalos, procuraram saber sobre os fatos que foram registrados e sobre as informações que estavam sendo veiculadas durante as aulas, ou seja, sobre os temas discutidos.

Quadro 6 – INFORMAÇÕES GERAIS

<p>Sexo</p> <p>Masculino: 09 informantes Feminino: 09 informantes</p>
<p>Idade</p> <p>Entre 13 e 15 anos: 16 informantes Entre 10 e 12 anos: 02 informantes Entre 16 e 17 anos: 01 informante</p>
<p>Estado civil</p> <p>Solteiro: 18 informantes</p>
<p>Série</p> <p>7ª série: 09 informantes 8ª série: 09 informantes</p>
<p>Situação familiar</p> <p>Moram com família (pais, irmãos, avós): 16 informantes Moram com outros familiares: 01 informante</p>

Estes adolescentes declararam que costumam comprar ou consumir produtos impulsivamente, dentre os quais se destacam roupas, sapatos (tênis), revistas e CDs. A maioria, (12 alunos) frequenta somente a escola e não faz outros cursos; no entanto, 05 alunos fazem atividades extra-curriculares, tais como, curso de línguas (espanhol), de matemática e de música (teclado).

Quadro 7 – CENTRO DE INTERESSES

<p style="text-align: center;">Produtos de consumo Roupas e sapatos: 15 alunos Livros/Cds/revistas: 06 alunos Perfumes: 03 alunos Bijuterias: 02 alunos</p> <p>* Há mais de uma resposta por aluno.</p>
<p style="text-align: center;">Faz outros cursos Não: 13 alunos Sim: 05 alunos</p>
<p style="text-align: center;">Quais (especificar) Curso KUMOM (matemática) Curso de Línguas (espanhol e japonês) Curso de Literatura Curso de Teclado</p>

Os alunos lêem aproximadamente três horas semanais e com pouca regularidade. Dedicam-se à leitura de jornais e de revistas diversificadas. Seis alunos informaram que têm o hábito de ler o jornal local *O Diário do Norte do Paraná* e apenas dois lêem a revista *Veja*. Esses materiais são disponibilizados aos alunos pela escola, pelos amigos e pelos parentes. Além dessa disponibilidade, alguns professores também trazem para a biblioteca da escola a *Folha de S. Paulo* e a revista *Veja*. No universo pesquisado, encontramos cinco alunos (índice consideravelmente alto), que adquirem os exemplares em bancas de revistas e jornais.

Quadro 8 - HÁBITOS DE LEITURA

<p>Lê jornais ou revistas Às vezes: 13 alunos Sim: 05 alunos Não: (nenhum aluno)</p>
<p>Quais Jornal O Diário: 06 alunos Outros Jornais: 06 alunos Outras revistas: 03 alunos Revista Veja: 02 alunos Revista Época: 01 aluno Revista Isto É: 01 aluno Revista Todateen: 01 aluno Revista Globo Rural: 01 aluno Revista Tititi: 01 aluno Revista Capricho: 01 aluno Jornal Folha de S.Paulo: 01 aluno</p> <p>*Há mais de uma resposta por aluno</p>
<p>Como acessa Local de trabalho/escola: 07 alunos Amigos e parentes: 06 alunos Aquisição em bancas: 05 alunos Assinatura: 02 alunos</p> <p>*Há mais de uma resposta por aluno</p>
<p>Quanto tempo (semanalmente) Mais de uma hora: 06 alunos Mais de três horas: 05 alunos Menos de uma hora: 04 alunos Aproximadamente três horas: 03 alunos</p>

O levantamento por questionário demonstrou que todos os alunos ouvem rádio, mesmo que com pouca frequência. As emissoras que mais apresentam audiência são a *Maringá FM* (emissora local) e a *Jovem Pan* (nacional), haja vista que a programação está voltada aos interesses dos adolescentes. Eles permanecem sintonizados em média 6 horas semanais.

O maior índice de procura pelos veículos midiáticos está na televisão. Todos os alunos assistem à TV, aproximadamente seis horas semanais, embora considerado pouco tempo se

comparado a outras atividades que realizam. Os jornais e as novelas são os programas que recebem maior audiência. *Malhação*, novela da Rede Globo destinada ao público adolescente, os programas de auditório, os filmes e os desenhos animados também têm boa audiência.

As informações veiculadas nas mídias (jornais, revistas, rádio e televisão) a que o grupo de informantes tem acesso são discutidas e comentadas com a família, com os amigos do bairro e os amigos na escola, bem como em sala de aula. Algumas vezes, procuram mais informações sobre algum assunto ou o tema que está sendo muito discutido ou veiculado, a *agenda setting*. A possibilidade de acessarem a Internet é mínima. Quando o fazem, procuram o shopping ou as empresas particulares, e dispõem poucas horas semanais para o uso desta tecnologia. A escola não dispõe deste recurso para oferecer aos alunos.

Quadro 9 – ACESSO AO VEÍCULO RÁDIO

<p>Ouve rádio Às vezes: 10 alunos Sim: 08 alunos Não: (nenhuma resposta)</p>
<p>Quais Jovem Pan: 10 alunos Maringá FM: 10 alunos Rádio Cultura: 02 alunos Rádio CBN: 01 aluno</p> <p>*Há mais de uma resposta por aluno</p>
<p>Quanto tempo (semanalmente) Mais de uma hora: 07 alunos Aproximadamente seis horas: 05 alunos Menos de uma hora: 03 alunos Mais de doze horas: 03 alunos</p>

Quadro 10 – ACESSO AO VEÍCULO TELEVISÃO

<p>Assiste à televisão Sim: 16 alunos Às vezes: 02 alunos Não: (nenhuma resposta)</p>
<p>Quais programas Jornais: 12 alunos Novelas: 08 alunos Malhação: 03 alunos Desenhos: 03 alunos Filmes: 03 alunos Programas de auditório: 03 alunos Documentários: 01 aluno</p> <p>* Há mais de uma resposta por aluno.</p>
<p>Quanto tempo (semanalmente) Mais de uma hora: 07 alunos Aproximadamente seis horas: 05 alunos Mais de doze horas: 03 alunos Menos de uma hora: 03 alunos</p>

3.2.3 UM BATE-PAPO

Ao realizarmos a análise interpretativa dos questionários apresentados aos alunos, seguramente retomamos Lüdke e André (1986) quando destacam a importância da sistematização dos registros selecionados pelo pesquisador e da reavaliação das informações obtidas. Neste aspecto, aprofundamos a análise documental e num bate-papo informal com os alunos, aproximadamente 30 minutos em cada uma das salas de aula, comentei sobre as respostas obtidas nos questionários entregues aos alunos, as quais (respostas) representam uma parte do universo de composição ou perfil do espaço sócio-histórico em que se situa o objeto de análise desta pesquisa. A justificativa para este bate-papo caracteriza uma revisão das informações do grupo selecionado. O bate-papo foi registrado em áudio, e os alunos confirmaram que dispõem pouco tempo para assistir televisão. Seus programas preferidos são as novelas, e o maior índice recai sobre a *Malhação*, seguidos dos jornais, dos filmes e dos desenhos animados. Declararam preferir ficar na rua, batendo papo com os colegas, no horário das 18h00 às 23h00. Falam sobre as meninas, sobre sexo, sobre os meninos, organizam o que vão fazer no próximo final de semana ou relatam o que já se passou; como dizem: ‘ficamos jogando conversa fora’.

Os alunos disseram que, mesmo antes de a professora de Oficina de Pesquisa Geográfica solicitar-lhes que trouxessem informações midiáticas (jornais, revistas, TV, rádio) para trabalhar em sala de aula e serem avaliados também, já tinham o hábito de ouvir a rádio CBN, assistiam aos jornais televisivos e liam os impressos sobre alguns fatos divulgados pela mídia. Afirmaram que antes não tinham muito compromisso, isto é, não precisavam acompanhar diariamente tudo o que a mídia divulga, não precisavam anotar e entender com detalhes as informações. Atualmente, disseram eles, estamos mais “ligados” com as informações divulgadas diariamente. Todos consideram importante estar informados sobre os acontecimentos, mas reclamaram que não

gostam do compromisso de assistir, ver ou ler quando não estão dispostos, ou seja, quando querem ficar ouvindo música, conversando com os colegas, ‘fazendo nada’ como dizem. Demonstraram um certo conflito entre a importância de saber das ‘coisas’, e a imposição da tarefa de manter-se informado constantemente. Com esse depoimento dos alunos, sentimos ser possível apontar um deslocamento produzido pelo trabalho da professora de Oficina de Pesquisa Geográfica. Durante as aulas, muitas vezes, os alunos são ‘convocados’ a refletir, questionar e posicionar-se diante de certos episódios/fatos que são relatados pela mídia. A esse aspecto direcionamos alguns comentários no capítulo dedicado as análises.

Quando indagados sobre a possibilidade de discutir as informações com alguém (família ou amigos) responderam que depende muito da notícia, não esclareceram sobre a temática que mais provoca discussão, uma vez que não abordamos esta questão. Às vezes, posicionam-se fazendo algum comentário, outras vezes não. Eles não definem nenhuma posição e a tomada de atitude ou questionamento está vinculado ao tipo de notícia ou situação relatada, mas percebem que há um certo jogo de interesse na veiculação dos fatos e das informações.

Concordando com o resultado apontado na pesquisa, sobre o índice de maior audiência, para as emissoras *Maringá FM* e a *Jovem Pan*, os alunos acrescentaram que ouvem música também na TV (MTV e Clip Mania) e no computador. Compram CDs e trocam com os amigos para ouvi-los. A maioria não frequenta as salas de cinema, somente alguns se dedicam a esse entretenimento.

Com esse conjunto de informações, podemos dizer que esses alunos estão expostos aos discursos midiáticos com bastante regularidade e que, portanto, estão sujeitos à permanente interferência na constituição das subjetividades e das identidades culturais.

3.2.4. DESCREVENDO OS MOVIMENTOS

Veremos, a seguir, como a professora de Geografia, a partir da disciplina de Oficina de Pesquisa Geográfica, ao fazer o discurso midiático para o espaço escolar reproduz e/ou desloca regimes de dizer e, conseqüentemente, regimes de verdade.

Para dar conta de explicitar o funcionamento discursivo das aulas selecionadas, gravamos e transcrevemos as aulas, recortamos alguns segmentos que pudessem indicar o movimento desenvolvido em nosso campo investigativo. As aulas, com duração de 50'cada uma, foram observadas durante o mês de maio do ano de 2003, a saber: uma aula em cada série durante duas semanas, totalizando seis aulas. Na matriz curricular, dessa instituição pública, a área de Geografia compreende uma subdivisão, na qual encontramos a disciplina de Oficina de Pesquisa Geográfica e conta com 1h/a de carga horária semanal. Essa disciplina é ministrada pela professora com formação específica na área de Geografia.

Observamos que, na escola, há um projeto diferenciado das demais escolas, no que diz respeito à distribuição dos alunos nas salas de aula, denomina-se 'Sala ambiente'. Isso significa que, de acordo com cada disciplina há uma sala específica para cada professor, que procura tornar o ambiente mais favorável possível para a realização de seu trabalho. Os alunos, de acordo com o horário diário, mudam de sala, enquanto o professor se mantém em uma única sala. Numa conversa informal durante os intervalos das aulas, os alunos disseram que gostam muito dessa troca de sala porque há um pouco de 'agito' e eles não ficam sentados todo o período que estão em aula. Assim, a professora ao organizar sua sala de aula disponibiliza as carteiras em grupos, de três ou quatro, para que os alunos possam trabalhar em equipe.

Em entrevista, gravada em áudio, a professora explicou como procura desenvolver sua prática pedagógica e o porquê de trabalhar em grupos. Justificou que não utiliza o livro didático

e o conteúdo de seu plano de ensino é voltado às informações que veiculam na mídia impressa, televisiva ou radiofônica. A professora seleciona e subdivide os assuntos/temas, ou seja, categoriza-os sob os seguintes rótulos: 1) Reforma da Previdência (assunto muito polêmico para a situação política e econômica do País); 2) Esportes (Internacional ou Nacional); 3) Científica (pesquisas ou resultados de projetos/trabalhos); 4) Saúde; 5) Meio Ambiente; 6) Guerra do Iraque (em maio/2003 a discussão política, social, econômica que envolvia os países estavam sendo enfatizados em toda a mídia); 7) Segurança Pública; 8) Internacional; 9) Local/cidade; 10) Política. Esclareceu, também, que essa escolha ou seleção está relacionada aos cadernos ou seções mais abordados pela mídia, quer dizer aos assuntos mais discutidos socialmente. Ela afirmou que não gosta de deixar os alunos sem orientação sobre quais notícias eles devem procurar durante a semana, caso contrário eles pesquisam somente os sensacionalismos e as tragédias. Observamos que tanto o encaminhamento pedagógico da professora, quanto à classificação e à divisão de temas relacionam-se com a *agenda setting* (BARROS FILHO, 1999).

Os conteúdos trabalhados durante as aulas no decorrer do ano letivo são as notícias que os alunos trazem para a sala, e em grupos organizam e discutem sobre quais as informações serão divulgadas para a professora e para os colegas. Observamos, ao longo da pesquisa, que os alunos aprovam a metodologia desenvolvida nesta disciplina, fato este comprovado no bate-papo com os alunos. A professora mantém-se sempre informada sobre todas as notícias comentadas em sala, e muitas vezes contesta a veracidade das informações, evidenciando que há algum equívoco na interpretação ou na reprodução da notícia. Quando as notícias/informações estão relacionadas com a área específica de sua disciplina de formação e atuação, seu discurso se mantém por um período mais prolongado. Entretanto, quando as notícias são classificadas de outras áreas/disciplinas ela dispensa limitada atenção, e convoca outro grupo, com certa rapidez, para

apresentar-se, reproduzindo igualmente as mesmas estratégias dos telejornais e produz a sensação superficial de que todos os alunos estão informados.

O movimento que vimos relatando trata-se, primeiro, do movimento discursivo da sala de aula, visto que há empenho da professora e dos alunos para o possível desenvolvimento dos conteúdos e da aprendizagem, e segundo, do movimento da pesquisadora em descrever o próprio movimento da sala de aula.

4 UM OLHAR SOBRE O MOVIMENTO DISCURSIVO DAS AULAS E DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

*Se a linguagem exprime, não o faz na medida em
que imite e reduplique as coisas, mas na
medida em que manifesta e traduz o
querer fundamental daqueles que falam.*
(FOUCAULT, M. 2002b, p. 401)

Para um melhor entendimento do movimento que realizamos neste capítulo, selecionamos alguns segmentos/turnos de falas (discursos) dos alunos e da professora, enumeramos as aulas observadas em ‘Aula n.1’, ‘Aula n.2’ e assim sucessivamente, e no decorrer de nossas análises apresentamos vários segmentos de uma mesma aula. A transcrição das falas obedece aos seguintes sinais: (/) pausa menor; (...) supressão de trecho; (//) pausas maiores; [] comentários da pesquisadora, (P) professora; (A) aluno (A1, A2...): o número corresponde à seqüência de falas dos alunos na sala de aula durante as observações.⁹

Subdividimos nossas análises em dois momentos, inicialmente as aulas observadas e, num segundo momento, a entrevista com a professora. A perspectiva proposta inicialmente, em nosso objetivo de pesquisa, está voltada à reflexão dos movimentos discursivos que são elaborados em sala advindos das informações midiáticas. As análises permitiram focalizar os segmentos das aulas observadas em três aspectos. Ao classificá-los, não excluímos as muitas outras possibilidades de leitura, ou ainda que as interpretações foram esgotadas. Tal procedimento, o da classificação, ressoa, conforme Foucault (2002) a *epistême* da modernidade na qual estamos mergulhados. Tal gesto justifica-se pelo fato de descrever pedagogicamente na práxis contemporânea os movimentos que organizamos e de situar melhor o leitor em relação aos registros que obtivemos.

⁹ As transcrições seguem algumas normas apresentadas em Leonor L. Fávero (2000), com adaptações.

Os segmentos 1, 2, 3, 4 e 5 são cotejados sob a ótica das práticas discursivas da modernidade. Discutimos as questões voltadas às mudanças sociais e culturais contemporâneas, determinadas pela mídia e conseqüentemente absorvida pela escola. Descrever as articulações que compõem os discursos implica retomar as discussões sobre o relacionamento entre a materialidade dos enunciados, a regularidade e o controle dos discursos, uma vez que aparecem sob forma de arquivos históricos. As informações acoplam o conhecimento, e este, por sua vez, apresenta-se metaforizado. A dualidade sobre tais conceitos também é discutida.

Os segmentos 6, 7, 8 e 9 estão voltados para a mídia e a espetacularização como um fenômeno da modernidade tardia. Ao discursar, a mídia impressa ou televisiva, constrói grandes narrativas *em torno* da gestualidade, da *performance* e dos enunciados, evidenciando a teatralização dos eventos e das práticas sociais. A escola, através da valorização dos meios de comunicação, da tecnologia e da necessidade imposta pela sociedade em manter-se ‘moderno’, aproxima-se das estratégias formatadas pela mídia: cria a ilusão de que os sujeitos constroem seus dizeres e abrigam a verdade realizando um movimento circular.

O discurso pedagógico -DP - (Orlandi, 2000) e o dispositivo pedagógico da mídia (Fischer, 1997) constituem objetos de discussão nos segmentos 10 e 11. A escola torna-se porta-voz da mídia e submete-se ao acontecimento do poder e do saber. Intitulada socialmente como promotora de conhecimentos, a escola discursa como tal, promove e determina as instâncias do discurso. As mudanças na cristalização do saber apontam para a constituição de um saber menos efêmero e mais sedimentado. O DP apresenta-se caricaturado na mídia e desloca-se para o interior da escola sob dois aspectos distintos: legitimação da ordem social e contestação dos dizeres de verdade. O DP apresenta-se dissimulado como transmissor de informação, quer seja pela mídia ou pelo professor, sem neutralidade e assume caráter de discurso científico.

Feitas tais considerações, passemos aos recortes das aulas.

4.1 AS AULAS

4.1.2 Um olhar discursivo

Segmento 1

Aula n.2 - A10 e P

A10 *Mercúrio chegou perto da Terra por cinco minutos num eclipse solar, o fenômeno é chamado de (...)*

P *Eclipse éh //*

A10 *Quando a lua entra na frente do Sol*

P *Esse eclipse de ontem o que foi? (...) Então foi o planeta que se colocou entre o sol e a terra (...) certo? Eclipse solar ou lunar? (...) Esse eclipse de ontem o que foi? Vocês em Ciências já viram os planetas? Foi o planeta que se colocou entre o sol e a Terra. Então. Certo? [faz anotações e em seguida convoca outro grupo].*

O discurso, para Foucault (*A ordem do discurso*, 2002), não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou o sistema de domínio, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar. Assim, a produção de discursos em toda a sociedade é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos.

No recorte (ou turno de falas) acima entre **A10 e P** apontamos a ocorrência de um procedimento de exclusão de modo interior: *o princípio da disciplina*. Compreendemos que a professora, ao discursar sobre o conteúdo referente à disciplina de ciências: *Vocês em Ciências já viram os planetas?* exerce o controle interno do discurso: o “da classificação” e o “da seleção”, fixando limites entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. O conteúdo a ser ministrado na disciplina de ciências deve ser estudado em ciências, ou pelo menos deveria.

Os discursos veiculados pela mídia não se submetem, *a priori*, ao princípio da classificação (*epistême* da modernidade, cf. Foucault, 2002b). Os fios dos discursos estão entrelaçados e são originados (se assim podemos dizer) de vários campos de conhecimento.

A heterogeneidade discursiva é constitutiva de sujeitos e de enunciados, embora a escola tenha, ao longo dos séculos, homogeneizado tal constituição. No espaço pedagógico, os textos ou discursos têm sido tratados especificamente como narrativos, dissertativos ou descritivos (Orlandi, 2001), como se fosse possível a existência de textos discursivos puros no uso cotidiano. Nesse mesmo sentido, a escola tem considerado que certo conjunto de informações pertence a um campo do saber e não a outro. Seguindo essa perspectiva, cada conjunto informacional tem sua classificação. Todavia, não é isso que se verifica na prática cotidiana. Os discursos não só são híbridos enquanto tipo (narrativo, dissertativo, descritivo) como os são em termos informacionais. Com isso podemos dizer que a heterogeneidade discursiva evidenciada é uma das características da mídia. No entanto, o discurso de sala de aula do sujeito-professora, ainda que esteja trazendo o discurso midiático para esse espaço, filia-se à prática discursiva pedagogizada na modernidade, ou seja, a informação encontra-se alocada em determinadas áreas do conhecimento. Assim, o sujeito-professor, doravante *P*, mostra, aponta de onde a informação (sobre planetas) deve ser tirada, puxada, já que ela se encontra localizada num certo ‘arquivo’ (Ciências). Ao fazer isso, *P* explicita interconexão necessária entre campos do saber para a concretização da compreensão de qualquer fluxo discursivo como, ao mesmo tempo, assume a posição do sujeito que diz algo a partir de uma prática cristalizada. Consideramos, ainda, que ao selecionar e fixar os conteúdos, *P* tenta propor o controle das disciplinas estabelecendo limites para o funcionamento do processo discursivo. A esse procedimento de imposição de regras ao discurso dos indivíduos Foucault (2002a) denomina rarefação. Esse ritual é definido por gestos, pelos comportamentos, pelas circunstâncias em que ocorrem os discursos e pela apropriação dos

já-ditos, ou seja, os conteúdos de Ciências já foram fixados/limitados para a área específica de Ciências e os de Geografia, por sua vez, estão categorizados para a área de Geografia.

Observamos, ainda, que a professora abre um curto espaço para o aluno definir/conceituar o que é eclipse e rapidamente A10 responde: *Quando a lua entra na frente do sol.* P retoma conceitos da área de Ciências, que lhe confere o controle do discurso. Outros movimentos semelhantes a esse, em que P empreende um processo disciplinar para manter-se num espaço/posição definido, como podemos observar no próximo segmento.

Segmento 2

Aula n.3 - A15 e P

A15 *Um furacão mata quarenta pessoas e atingiu quatro estados, ao norte dos Estados Unidos (...).*

P *Norte !?* [expressão de indignação]

A15 *Oeste.*

P *Ah! Bom.*

P interfere na apresentação oral de A15, ao perceber a indicação indevida de um ponto cardinal (*norte*). Esse pequeno fragmento de aula indica duas atitudes de alerta de P à emissão verbal do aluno. A primeira está relacionada à precisão da localização – tema caro à disciplina Geografia – que aparece aí com toda a força. Tanto é que, após a substituição do ponto cardinal, do ponto de localização no espaço (*oeste* por *norte*), P verbaliza sua aprovação: *Ah! Bom.* A segunda, quando a professora demonstra claramente que além de conhecer bem os conteúdos de sua área, conhece também o teor da informação divulgada pela mídia. Os alunos preocupam-se em ‘reproduzir’ os fatos/informações com certa fidelidade.

Durante a entrevista a professora esclareceu que acompanha diariamente os noticiários (televisivos e impressos), procura estar sempre ‘atualizada’, e trabalha para que seus alunos também sejam informados, característica marcante do sujeito da modernidade: participar dos movimentos que atravessam fronteiras e produzem informações (Hall, 2000). Bauer (2000) bem explicita essa dualidade de acepções: conhecimento x informação. O conhecimento não é a posse pessoal de informação. Informação só se torna conhecimento quando é mediatizada. A professora tem a informação de que o furacão ocorreu numa certa região dos Estados Unidos e possui certo conhecimento específico da área em que atua (Geografia) e, quando o aluno, preocupado em transmitir a informação, cometeu um lapso e inverteu o ponto/localização do fato, foi imediatamente advertido pela professora. Evidenciamos, que a professora procura mediar/trabalhar pedagogicamente para que os alunos construam seu conhecimento. No entanto, essa mesma precisão de localização no espaço, planejado, esquadrinhado, que obedece à ordem da *epistême* moderna (Foucault, 2002b), e que impôs a classificação e por decorrência a hierarquização do mundo e dos saberes, é posta em cheque, já que as noções de limites rígidos ficam em crise, dentro mesmo do próprio conjunto de crenças da ciência ou da disciplina (no caso a Geografia) quando, momentos depois de enunciado o segmento 2, ocorre o segmento 3:

Segmento 3

Aula n.3 - A16 e P

P Vocês sabem onde é que fica a Turquia, gente?

A16 Sei / no continente europeu.

P Heim !?

A16 No continente europeu

P No europeu ou asiático? [a professora dirige-se ao Mapa-múndi].

A16 Ah/ não sei, só sei que está ali no meio. [o aluno aponta para a localização no mapa].

P *Eu vou mostrar// Aqui/*. [indica no mapa].

(...)

P *Essa parte aqui seria a parte asiática. Então uma parte maior da Turquia pertence à Ásia, ao continente asiático, mas tem uma pequena área da Turquia que está no continente...*

Observamos neste segmento que a rigidez classificatória não se sustenta. O sistema educacional é uma maneira política de sustentar os saberes e os dizeres. *P*, ao se apropriar do discurso de um grupo doutrinário, o qual fixa os enunciados como verdades e discursos válidos, realiza a apropriação do discurso social: o assujeitamento aos discursos dos grupos sociais. A explicação/elucidação de que uma pequena parte da Turquia está no continente asiático e a outra no continente europeu compreende o já-dito e não há contestação sobre as condições políticas e sociais desta divisão geográfica.

Outro segmento discursivo que ilustra a regularidade enunciativa da *epistême* da modernidade, ou seja, a *máthésis* (ordem e classificação) é o que segue:

Segmento 4

Aula n. 5 - A 18 e P

A18 *A malária que estava preocupando lá em Minas Gerais e região quase foi encontrada a cura (...) eles fizeram a pesquisa e estudaram (...).*

P *Essa notícia entra no social [setor] ou na científica[área]?*

A18 *Científica.*

P *Social e científica*

Além desse aspecto, da ordem e da classificação, um outro pode ser apontado. Segundo Foucault (2002a), a filosofia, especificamente alguns temas, vieram para responder os jogos de limitações e de exclusões, da verdade ideal como lei e dos sistemas de sujeição do discurso. A

filosofia clássica, baseada na metafísica da presença (Derrida, 2002), propõe uma verdade ideal como lei, uma racionalidade (logocentrismo) imanente como princípio de seu desenvolvimento e reconduz a ética do conhecimento do próprio desejo da verdade e somente ao poder de pensá-la, ao mesmo tempo que responde, reforça estes princípios porque renega (contradiz/recusa) a realidade específica do discurso em geral. A elisão (apagamento) da realidade do discurso no pensamento da metafísica da presença toma forma sob vários temas e, diante destas possibilidades de supressão da verdade, há uma espécie de temor surdo dos acontecimentos, das massas das coisas ditas que possam ser violentas, descontínuas, perigosas e que desordenam o discurso da verdade (Foucault, 2002).

O turno de falas de *P*: *“Essa notícia entra no social ou na científica? (...) Social e científica”* evidencia o que Foucault conceitua de apagamento da realidade do discurso. O professor torna-se o sujeito fundante de seu discurso e classifica os signos e as letras para designar um discurso que não terá de explicar, pois já está explicado pela história que classifica os saberes em “disciplinas”, em “áreas”. Assim, como origem e dono de seu dizer, o sujeito diz algo e esse algo passa a ser verdadeiro.

Retomando o aspecto acima analisado, em referência à classificação dos saberes, apontamos o próximo segmento para melhor ilustrar as considerações:

Segmento 5

Aula n.2 P

- P* *O que você ouviu, P.? [chama o aluno pelo nome]. O que o Garotinho falou? Tá tudo sob controle?... Tá numa boa? Como é que está o problema da segurança no Rio de Janeiro?*
 (...)
- P* *Uhn/ procurem ver certinho isso daí. Certo? Quando vocês forem ver a notícia procurem saber em que área que é// Onde você viu essa notícia?*

O ponto que queremos indicar aqui se refere à prática de questionamento de *P*. Ao questionar os alunos, *P* diferentemente do que ocorreu em outros momentos da aula, ou em outras aulas, quando ela mesma responde as indagações que elabora, não só os estimula a pensar sobre o fato jornalístico como também a indicar o posicionamento do sujeito da notícia (Garotinho) perante o ocorrido. *P* pergunta *onde* o fato aconteceu e o que o *sujeito falou*, isto é, o foco está sendo dado no dizer do sujeito (Secretário de Segurança Pública), na reação verbal do entrevistado.

P toma o dizer da/na mídia sem questionamento, como verdade. Todavia, podemos dizer que aqui há um arremedo de deslocamento de sua própria prática de sala de aula ao provocar um olhar para o dizer, para o *como* foi dito. Foucault (2002) discorre sobre a oposição do discurso verdadeiro X falso. Quando *P* questiona sobre os fatos e sobre as informações da segurança pública do Rio de Janeiro, tenta deslocar o discurso da mídia. O discurso verdadeiro pode ser visto não mais como o desejável e o instituído, mas como um discurso que se desloca, promovendo outras formas de verdade, outros olhares, outras vontades de verdades. O discurso da verdade está sempre reaparecendo e *P*, com certa timidez, tenta promover o deslocamento desse discurso.

4.1.3 O movimento circular do discurso

Segmento 6

Aula n.3 - A16, A14 e P

A16 Professora deixa eu falar/

P Vai ...

A16 *Pode falar? Foi que os Estados Unidos anunciou o nome da nova equipe do governo provisório do Iraque. Um general foi quem falou o nome dos cinco eleitos pra governar o Iraque provisoriamente.*

P *Mas esse pessoal que vai governar o Iraque é norte-americano ou iraquiano?*

A16 *Pelo que está na notícia são norte-americanos.*

P *Será que os iraquianos estão gostando dessa determinação?*

A16 *Pelo menos não reclamaram até agora.*

A19 *Só um iraquiano.*

P *Só um iraquiano? Você não ouviu nenhuma reclamação?*

A16 *Eu não.*

P *Agora se fosse você uma iraquiana e acontecesse a guerra do jeito que aconteceu e os Estados Unidos colocasse ali para governar quatro norte-americanos e um iraquiano você ia ficar satisfeita?*

A16 *É, melhor que nada, é lógico que eu ia.*

A14 *Eu não ia.... Depois de tudo o que aquele Saddam fez?* [discussão entre os alunos sobre pontos de vista diferentes]

P *Gente...* [bate o sinal e fica impossível ouvir qualquer comentário]

A partir deste trecho, podemos afirmar que a cada dia fica mais evidente a interferência da mídia na formação do sujeito contemporâneo. Leite (2000) adverte sobre a influência que a mídia opera na desconstrução e reconstrução cultural da sociedade e que, paulatinamente, substitui identidades e ideologias por estereótipos e padrões impostos pelo mercado econômico e pelas manipulações políticas, a *agenda setting* (BARROS FILHO, 1999).

Consideramos que as informações midiáticas são produtos consumidos pela sociedade e estão presentes na escola; torna-se, pois, indispensável abrir espaço para discuti-las. Criticar ou aplaudir não é simplesmente a questão que podemos presenciar no âmbito da sociedade ou da educação. Para que as informações possam aproximar-se dos conteúdos didáticos em sala de aula devemos considerar a política de elaboração e difusão do espetáculo que as mídias representam.

Para Fischer (1997) compete à escola investigar as estratégias de linguagem da mídia, considerando que as ‘coisas ditas’ têm um papel fundamental na formação dos sujeitos sociais, e não se trata apenas de um conteúdo, de um enunciado ou de uma informação. Nesse aspecto, Morin (2001) discorre sobre algumas questões em “A televisão pode ser educativa?”. O autor diz que sim na medida em que educativo não for tomado no sentido pedagógico usual, ou seja, a palavra adquiriu um sentido tão amplo e podemos dizer que tudo passou a ser educativo. Nesse caso, a televisão também é educativa, responde o pensador. E acrescenta que, na educação e na sociedade de um modo geral, há uma passividade de fato, na medida em que somos espectadores e que até aquilo que habitualmente não faz parte do espetáculo (a vida política, a vida mundial, tudo o que acontece no mundo) é transformado em espetáculo pela mídia.

Thompson (2001) discute o fato de o indivíduo receber e apropriar-se de uma mensagem incorporando-a para refletir sobre si e, sobre as pessoas e sobre o mundo. As informações produzidas pela mídia podem ser discutidas pelos indivíduos e depois reelaboradas discursivamente, podem ser compartilhadas, repetidas e reinterpretadas. Esse processo, segundo o autor, é um processo de transformação plural, diríamos que é um movimento que altera as identidades culturais e que requer atenção, principalmente na formação e na educação de cidadãos.

Outro aspecto que pode ser indicado a partir desse recorte de aula é uma referência à prática do diálogo colocada em funcionamento durante a aula. O fato de *P*, neste segmento, questionar os alunos a partir das informações contidas na notícia, trazidas e anunciadas por *A16*, desencadeia uma troca informacional que deflagra a dialogia na sala de aula. Assim, a mídia, via *P*, põe em funcionamento o sujeito-aluno que se obriga a dizer, a partir do que lhe é perguntado.

Aqui o jogo de pergunta e resposta se dá entre *P* e alunos, diferentemente do caso anteriormente analisado. Seguindo o pensamento de Foucault em *Vigiar e punir* (1987), diríamos

que o fluxo do poder encontra-se em movimento porque está, de alguma forma e em alguma medida, sendo exercido por vários sujeitos durante a aula.

Segmento 7

Aula n.4 A1 e P

P Vamos lá/ Primeiro grupo vai expor a notícia agora // S.[nome do aluno] você fala pra mim/ Repórter S. falando pra classe.

Nesse recorte, apontamos a estratégia de *P* em atribuir ao aluno a posição de repórter, como uma forma de concretizar, ou de tornar mais próxima do real, a situação jornalística. Essa estratégia consiste em reproduzir as condições de produção do discurso jornalístico, instando o aluno (*S.*) a proferir discurso como se fosse o repórter. A verossimilhança aí instaurada constrói as bases para a assunção da prática discursiva simulada como se fosse real; é o simulacro exercendo seu papel pedagógico. O aluno exercita seu dizer de repórter porque foi focado nessa posição. Vejamos agora o recorte discursivo mais ampliado:

P Vamos lá/ Primeiro grupo vai expor a notícia agora // S. você fala pra mim/ Repórter S. falando pra classe

A1 Antonio Garotinho faz reunião com os secretários de segurança para melhorar a segurança de São Paulo e prendem oito policiais corruptos e um está foragido.

P Talvez ele esteja nervoso [gravador na carteira do aluno] talvez por alguma coisa. // O Anthony Garotinho foi nomeado secretário de segurança de qual estado? Heim S.? Qual o Estado que está tendo muito problema de segurança pública?

A1 São Paulo//

P Será?... Enquanto eu fecho a porta [muito ruído externo] vocês três conversam pra decidir.

A1 Rio // Rio de Janeiro.

- P* [muito barulho] *Os três decidiram aí?. Qual é o Estado que está tendo sério problema de criminalidade?*
- P* *Já que estamos falando dessa notícia/ Quem ouviu o pronunciamento ontem do Garotinho que falava sobre o problema de segurança do Rio de Janeiro? Algum de vocês ouviu o jornal?* [dirige-se aos demais alunos] *Quem ouviu?*
- A2* *Eu// Eu ouvi.*
- P* *O que você ouviu, P. [nome do aluno]? O que o Garotinho falou? Tá tudo sob controle?... Tá numa boa? Como é que está/ O problema da segurança no Rio de Janeiro?*
- P* *Vamos lá/ Primeiro grupo vai expor a notícia agora // S. você fala pra mim/ Repórter S. falando pra classe.*

Baccega (2001) e Thompson (1998) discutem sobre a mercantilização das formas simbólicas, dos bens simbólicos em que as informações se tornam mercadorias, objetos que são apreciados economicamente. Desta forma, o cenário e o espetáculo de representações retorna: o aluno (S.) assume a posição de repórter e repete sistematicamente o jogo de representações ideológicas e a determinação da circulação dos bens simbólicos (informações). O espetáculo de verdades encenado pela mídia no mundo contemporâneo e, de certa forma, reproduzido pela escola, é questionado por Althusser (1995): há um conjunto de instituições concretas manifestadas pelos aparelhos ideológicos do Estado. As regras do “bem” fazer, as regras para a melhor qualificação e para a submissão às ordens são efetivadas na escola. Refletir e dialogar, no contexto escolar, sobre esse movimento de reprodução social é uma das questões que Joan Férres (2001) discute. Para ele, o processo educativo precisa encaminhar-se na descoberta e na invenção de estratégias de aprendizagem caracterizadas pela dúvida da verdade estabelecida.

Podemos retomar as considerações de Fischer (1997) sobre o dispositivo pedagógico da mídia quando *P* fala/discursa: *Já que estamos falando nessa notícia/ Quem ouviu o pronunciamento ontem do Garotinho que falava sobre o problema de segurança do Rio de*

Janeiro? Algum de vocês ouviu o jornal? O pronunciamento do Secretário parece funcionar como um dispositivo pedagógico da mídia, pois o discurso/pronunciamento produzido é divulgado pela mídia, de um lado, e recebido e consumido, de outro, pelos telespectadores. Esse dispositivo não apenas veicula em ampla circulação os ‘textos midiáticos’ (o pronunciamento), como, também, provoca discussões sobre os modos de pensar e agir dos que discursam e suas questões ideológicas envolvidas com as questões de poder. A mídia, ao divulgar o discurso do Secretário, demonstra publicamente à sociedade sua preocupação com as questões de segurança pública e torna-se aliada/parceira de seus telespectadores. A escola, quando reproduz as informações sem promover discussões sobre a ideologia veiculada na TV, induz os alunos, também, a compactuar com a mídia.

Segmento 8

Aula n.5 A2, A3 e P

- A2 *É sobre uma mulher de Fortaleza que reclamou que o marido dela morreu/ há um mês porque está faltando leite nos hospitais*
- P *Alguém tem feito alguma coisa pra resolver este problema?*
- A2 *Alguns políticos prometem, né? Mas....*
- P *Será que não houve nem uma verba? Nada?*
- A3 *Houve uma verba de quatro mil/ mas acham que roubaram//*
- A2 *Quatro milhões/*
- A3 *É sei lá// acho que sei lá// uma fraude/ Acho que roubaram, não chegou lá.*
- P *Não chegou? Enviaram e não chegou? Maravilha heim? Maravilha, que coisa// [ironizando]*
- P *Continua morrendo gente por causa desse mesmo problema? Poucos leitos e muitos doentes? Tá. [convoca outro grupo para apresentar a notícia].*

Nesse fragmento, *P* interrompe o discurso do aluno realizando o movimento característico da modernidade: a produção e a fugacidade das informações e/ou mercadorias. Foucault (2002a) discute sobre os perigos e os poderes que os discursos podem representar. Podemos observar no último fragmento quando *P* questiona a informação e logo em seguida concorda: *Poucos leitos e muitos doentes? Tá..* Ao concordar, *P* não legitima sua opinião. O *Tá* é o procedimento de interdição da palavra do outro - de *A* - e seu discurso é excluído. O sujeito não pode dizer o que quer e, quando quer, é assujeitado pelas condições de produção de seu discurso e pela posição/função que ocupa. *A* está submisso às ordens e ao discurso de *P* que, por sua vez, autoriza ou interdita sua palavra. O princípio de *rarefação*, elucidado por Foucault (2002a), o qual consiste em dominar e controlar indivíduos que discursam, ou seja, só participam do processo discursivo quem for qualificado para fazê-lo. Orlandi (2001) também lança um olhar especial para a questão do discurso autoritário/pedagógico. Esse discurso, sem neutralidade, é bloqueado ou autorizado pelo professor durante as formações discursivas formadas no contexto escolar. Para melhor compreensão de nossa análise observemos o trecho a seguir:

Segmento 9

Aula n. 6 A7, A12 e P

A7 (...)

P Tá... Ok.. Certo... Onde vocês pegaram essa notícia?

A7 *Jornal Nacional*

P Éh... Agora as meninas [convoca as alunas pelo nome]. Vocês vão falar pra mim uma notícia política. Éh uma Brasil política. Você! [indica a aluna].

A7 (...)

P Vamos lá... Outro grupo. Éh ... Notícia sobre o Iraque.

A12 *Pode ser sobre a guerra professora?*

P Ahã ... [responde afirmativamente com a cabeça]

Uma das questões que procuramos responder em nosso trabalho refere-se a *quais* mídias que perpassam o contexto escolar. Destacamos no segmento anterior a pergunta de *P*: *onde vocês pegaram essa notícia?* A resposta de *A7*: *Jornal Nacional* (Jornal da TV Globo) confirma com as respostas obtidas no questionário dos alunos (quadro 10). Os jornais televisivos são os que mais recebem audiência. Ao indagar o aluno sobre a origem da notícia, *P* diz a palavra *pegaram*, valorizando-a com se fosse um prêmio. A posse de algo parece um artefato importante e acessível e, de alguma forma, está pronto para ser consumido. Ao considerarmos as discussões apresentadas na perspectiva da pós-modernidade (1.2), Giddens (1991) discute sobre o processo abrangente e rápido das transformações em toda a natureza das instituições sociais. O autor adverte que esse movimento contínuo tende a apagar a identidade cultural global e a criar identidades ‘partilhadas’ tornando a sociedade em ‘consumidora’ e ‘cliente’, o que Hall (2000) denomina de ‘supermercado cultural’

4.1.4 O retorno do (mesmo) discurso

Segmento 10

Aula n.2 – A4, A7 e P

A4 *O dólar cai (...), é queda de dois vírgula seis por cento (...)*

P *Que preço está hoje o dólar?*

A4 *Dois e noventa*

P *Se está abaixando o que está acontecendo? / Tem mais ou menos no Brasil?*

A4 *Tem mais.*

P *Tem mais dólar no Brasil. Vocês sabem por quê? É porque as pessoas estão investindo, // as empresas multinacionais / as empresas estrangeiras estão investindo no Brasil. // Aquele risco que estava acontecendo quando houve a eleição, que o risco foi muito alto/ vocês sabem por quê? Vocês vão investir o dinheiro de vocês num lugar que tem medo de*

perder? Então o risco estava alto e ninguém investia aqui. Agora o risco abaixou e o que aconteceu? Eles estão começando a investir// as empresas de fora do Brasil estão investindo aqui. Estão trazendo dólar para o Brasil, então tem mais dólar.

A7 Será que não era bom trocar o preço do real pelo preço do dólar?

P Olha, não acredito. Já teve o mesmo preço em um mil novecentos e noventa e cinco. Você comprava um dólar por um real, mas agora// trocar?

A7 Professora, por que o dólar foi subindo, subindo e não seguraram o preço?

P O governo anterior foi segurando, foi segurando... Mas aí se nós formos ver, tem muitas coisas que entram na jogada, certo? Se o dólar subiu, é porque diminuiu a quantidade de dólar aqui no Brasil. Há uma série de fatores, tá? Vamos continuar?

A escola é o espaço (onde) ocorre a reprodução cultural, a legitimidade dos saberes e das práticas sócio-históricas. Para Althusser (1985) a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão ou exercício de manipulação de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função. Na definição tradicional, o espaço escolar, como sede de reprodução cultural, assume a função de colaboradora na transmissão/distribuição da informação acumulada no patrimônio cultural. Há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: os signos são selecionados e a posse dos bens culturais torna-se acessível para quem dispõe de condições para possuí-la. Ela também assume a função dissimuladora, pois apresenta hierarquias sociais representadas pela competência, pelo dom e pelo mérito. As hierarquias sociais convertem-se nas hierarquias escolares e, com isso legitimam a perpetuação da ordem social. Observamos que conduta discordante dentro de um grupo social resulta na reprovação pelo próprio sistema do grupo.

A escola é a sede do Discurso Pedagógico (DP) (Orlandi, 2002), pois este garante sua função: dizer o que está institucionalizado sobre as coisas e como forma, também, de garantir a circularidade que pode ser rompida através da crítica.

Consideremos um recorte do segmento discursivo anterior

P *Vocês vão investir o dinheiro de vocês num lugar que tem medo de perder? Então o risco estava alto e ninguém investia aqui. Agora o risco abaixou e o que aconteceu? Eles estão começando a investir// as empresas de fora do Brasil estão investindo aqui. Estão trazendo dólar para o Brasil, então tem mais dólar.*

As informações sob o rótulo de inculcação tornam-se fragmentadas e as leis gerais do discurso (informatividade, utilidade e interesse) são evidenciadas e poderíamos dizer que há aí um nivelamento pedagógico entre a mídia e a escola.

Ao (buscar) explicar como funciona o sistema econômico no Brasil em relação à flutuação do dólar, *P* legitima um certo conhecimento, usando da estratégia de simulação de participação do outro no diálogo, ao formular perguntas que não serão respondidas pelo outro, o interlocutor, mas pelo próprio locutor, por aquele que pergunta. Ao legitimar o dito, *P* se legitima como autoridade e seu discurso se torna autorizado pelo DP.

A esse respeito, Coracini (1995) se referiu como sendo a banalização do discurso de sala de aula. O professor assume a responsabilidade de informar acompanhada da idéia de facilitação dessa informação: *afinal, é preciso tornar o objeto a ser ensinado acessível a quem não sabe.* (CORACINI, 1995, p. 35).

Essa mesma prática discursiva (de banalização) apontada por Coracini, na sala de aula, também se realiza no discurso midiático, já que a quantidade de informação - números de dígitos informacionais que 'custam' ou que 'gastam' um determinado tempo ao serem transmitidos - está vinculada e é controlada por uma série de fatores, entre eles o tempo máximo de concentração do

leitor-ouvinte-telespectador. Com isso a mídia não aprofunda o nível informacional e o discurso fica banalizado.

Segmento 11

Aula n. 2 A7 e P

A7 Será que não era bom trocar o preço do real pelo preço do dólar?

P Olha, não acredito/ já teve o mesmo preço em noventa e cinco, em mil novecentos e noventa e cinco, você comprava um dólar por um real, mas agora trocar?

Nesse segmento, *P* fecha o diálogo e institui sua resposta. O questionamento que *P* vinha provocando junto aos alunos agora, como no segmento anterior, é substituído pelo dizer de verdade. O que estamos querendo dizer aqui é que *P* alterna com momentos de diálogo com os alunos, ainda que seja ela mesma quem responde, com momentos de indicação fechamento de sentido.

Segundo Orlandi (2001), uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua ‘unidade e atingir seus efeitos de sentido’ (Orlandi, 2001, p.32). Com os implícitos, o discurso faz circular algumas ‘informações’, informações essas que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixam espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo. Os implícitos prendem os interlocutores no espaço instituído. Especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é explicitar o jogo dos efeitos de sentido em relação às ‘informações’ colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social.

Do ponto de vista do professor, uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso e deixar espaço para a existência do ouvinte com o sujeito. Autor de seu dizer. Isto é, saber ser ouvinte do próprio dizer e do dizer do outro. Da parte do aluno, uma

maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o discurso propõe como fixidez do dito, determinando-lhe o lugar do ouvinte. Ou seja, o próprio do discurso autoritário fixa o lugar (a posição) do ouvinte na posição de ouvinte e o do locutor na posição de locutor.

Orlandi (2001) parte de Chauí (1980) para discutir alguns pontos a respeito de ideologia. E questiona: que voz é essa que fala no discurso da escola, na voz do professor? Quem está excluído do discurso educacional? Orlandi responde que tanto os professores quanto os estudantes são os excluídos do discurso, desse dizer-ato-decisão quando se trata do discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade. O discurso educacional que se pronuncia sobre a educação aparece cristalizado. Mas Orlandi acrescenta que os professores, quando se trata do trabalho pedagógico, não estão excluídos do dizer-ato-decisão e assevera que os próprios professores reproduzem os discursos e cristalizam em seu trabalho de educação. De um lado, portanto, deve-se questionar os implícitos, os locutores, o conteúdo, a finalidade, o sentido dado ao ensino pelo DP e, de outro, fazer a mesma coisa com o discurso que nós reproduzimos internamente no trabalho pedagógico. Isto é questionar as condições de produção desses discursos.

Outro questionamento que suscita discussão na obra de Chauí (1980): de onde vem e por que vem a sedução de tornar-se guru/mestre? Orlandi (2001) apresenta o seguinte argumento: mesmo quando somos críticos (quando o somos), estamos fixados pela instituição e enquanto professores não acompanhamos o aluno, ficamos no lugar de ‘mestre/guru’. Daí o risco da cristalização (reprodução do discurso de poder), e essa vontade de autoridade não é abstrata, ela é claramente marcada na relação de ensino. Esta autora propõe que, sendo o DP um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte: se essas relações são autoritárias, ele será autoritário, e o problema está em refletir a ordem social na qual o DP existe. Faz-se

necessário apontar uma pedagogia que leve a sério as condições (tanto pode ser obra dos alunos, quanto dos professores, quanto de todos) de desenvolver o fenômeno da consciência contraditória, ou seja, que todos (no sentido amplo e não só o conjunto de professores, mas a sociedade de um modo geral) descubram que é possível criar e desenvolver um espaço privilegiado onde o DP seja mais polêmico e menos autoritário.

4.2 A ENTREVISTA

Ao apresentarmos o movimento segundo desenvolvido em nossa pesquisa, o qual descreve os discursos e as ações do pesquisados, faremos uma síntese do relato da trajetória profissional da professora: formou-se na década de 80, no curso de Geografia pela UEM e atuou por alguns anos no magistério, mas por motivos particulares interrompeu sua carreira profissional. Retornou no ano de 1996 e percebeu que o contexto educacional estava muito diferente do período em que havia lecionado, os alunos estavam muitos agitados e sem interesse em suas (ou todas) aulas. Os valores e as atitudes dos alunos mudaram, a instabilidade das políticas educacionais assustavam, enfim, a sociedade era outra. Decepcionada e inquieta com sua atuação sentiu necessidade de mudança em sua vida profissional. Teve consciência de que alguns cursos ajudariam a adaptar-se, ou acomodar-se no diferente contexto em que atuava. Para iniciar fez um curso *Lato Sensu* na área da Educação, na UEM, e a partir de então, tem se dedicado a estudar e a participar de cursos de capacitação (*sic!*) oferecidos pela SEED. Tem procurado realizar novas práticas pedagógicas e inclusive com o uso da mídia em suas aulas diárias. Valoriza seu trabalho porque acredita que está contribuindo para a formação de qualidade e a construção do conhecimento de seus alunos.

Encontramos, no discurso da professora, alguns fragmentos que demonstram muita segurança e credibilidade em seu trabalho, e em outros, certa instabilidade, característica dos momentos de inovação. Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista favorece a interação entre pesquisador e pesquisado e este procedimento confirma-se, de maneira tal, que, agora numa situação mais confortável, passamos a considerar alguns segmentos selecionados da entrevista realizada com *P*.

Após a pergunta da pesquisadora sobre o objetivo de realizar o trabalho com as informações advindas da mídia, em sala de aula, *P* responde:

Olha, reatualizar// os alunos se sentirem no contexto do mundo hoje, do que está acontecendo, deles participarem. (...) quando a gente observa os alunos dando opiniões, por exemplo, de fatos que aconteceram em outros lugares, se fossem eles, como reagiriam. Levar o aluno a criar o hábito deles se familiarizarem com jornais, revistas. Tornar isso um hábito na vida deles (sic). E com esse tipo de informação que eles estão tendo eles passam a se tornar críticos em relação ao que está acontecendo, se posicionando a favor de determinadas coisas ou contra determinadas coisas.

A partir desse recorte discursivo da entrevista, dizemos que *P* considera importante o fato de os alunos estarem informados com o que é veiculado pela mídia. Os lugares representativos nos processos discursivos são colocados em jogo. Assim, é uma série de formações imaginárias que designam lugares e atribuem, a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997, p. 82). A imagem (I) que *P* tem do referente (R) (conjunto de informações midiáticas) – (IR) é a imagem imprescindível na vida moderna, contemporânea. Essa imagem de R é enunciada com certa regularidade em discursos vários, constituindo numa deonticidade discursiva (VASCONCELOS, 2003) que não coloca em discussão a validade da imagem que se tem do referente. O fluxo da argumentação seria nos seguintes moldes: se é

necessário, então é obrigatório (caráter deôntico). Isso é obrigatório, e eu professora o realizo, então por que questionar isso.

Observamos o último trecho do recorte anterior:

E com esse tipo de informação que eles estão tendo eles passam a se tornar críticos em relação ao que está acontecendo, se posicionando a favor de determinadas coisas ou contra determinadas coisas.

O dizer de *P* indica que o trabalho com a mídia está relacionado ao conjunto de informações a que os alunos têm acesso, ou seja, o trabalho se volta ao conteúdo da mensagem. Não há, pois questionamento de *como* a informação é construída. O sentido é, portanto fixo e a língua é transparente. Neste discurso podemos identificar o equívoco existente entre o conceito de informação e de conhecimento, abordado em nossa fundamentação teórica. Embora sabendo que estas definições são apresentadas sobrepostas e intercambiáveis pela sociedade midiática, a escola reproduz esses conceitos. Defini-los significa procurar (rastrear) signos ou traços que nos direcionam a outros conceitos já internalizados, é indefinir a presença que procuramos (Derrida, 1991). Retomamos Baccega (2001), quando adverte que nossa sociedade contemporânea está caracterizada pelo movimento do espetáculo e este é assegurado pela mídia. A informação confunde-se com o conhecimento e ‘estar informado’ remete ao ideal ilusório de que ‘tenho conhecimento’.

A presença da mídia, ou a utilização das tecnologias, por si só, não constituem a organização do conhecimento. A informação é um artefato (Sanches Gamboa, 1997) que tanto promove dominação quanto emancipação e que, segundo Luckesi (1996), exige um esforço para desvendar o que ainda não foi dito/mostrado ou elucidado para tornar-se conhecimento.

O discurso de *P* em sala de aula, muitas vezes, é encaminhado para o deslocamento de verdade, e se retomarmos a aula n. 3, o segmento 6 que ocorre entre *P*, *A16*, *A19*, verificamos que há uma provocação da professora:

- P* *Será que os iraquianos estão gostando dessa determinação?*
A16 *Pelo menos não reclamaram até agora.*
A19 *Só um iraquiano.*
P *Só um iraquiano? Você não ouviu nenhuma reclamação?*
A16 *Eu não.*
P *Agora se fosse você uma iraquiana e acontecesse a guerra do jeito que aconteceu e os Estados Unidos colocasse ali para governar quatro norte-americanos e um iraquiano você ia ficar satisfeita/*

Esse procedimento de instigação pode ser aproximado das considerações de Thompson (1998) quando discute sobre a recepção e a apropriação das formas simbólicas. Isto significa que as mensagens/informações veiculadas pela mídia são discutidas entre os indivíduos, nos mais diversos contextos, e depois podem ser reelaboradas discursivamente. Thompson salienta que esse processo de reelaboração e discussão das mensagens ocorrerá ao longo do tempo. A professora, tomada de certa intuição e criatividade, parece crer nesta perspectiva e, assim, procura encaminhar sua prática pedagógica.

Outro segmento que recebe discussão especial refere-se à questão da metodologia do projeto. Quando indagada por que delimita e direciona os temas, a professora justifica a razão pela qual assim procede:

É porque esse projeto que estou aplicando é, assim, uma etapa como essa que você está assistindo [...] eu direciono e delimito os temas. Mas, por exemplo, tem uma fase do projeto onde os grupos vão escolher os temas que vão pesquisar [...]. Aí o tema é mais livre, desde que// fique diversificado, para vários grupos não fazerem o mesmo tipo de pesquisa. Eles estabelecem, entre eles, as pesquisas de aspectos diferentes [temáticas diferentes].

Nesse recorte, o que queremos apontar é a regularidade discursiva centrada no eu que faz, que decide, que direciona e que delimita. Vaza no discurso a imagem que *P* tem de si enquanto professora, detentora de um saber. Por conseguinte, vaza a imagem que *P* tem de seus alunos: aqueles que precisam de direção. Uma vez indicada a direção a ser seguida, aos alunos é dada a oportunidade de escolha dos temas. Essa escolha segue critérios. Um deles é a não repetição de temas. Em vista disso, a regularidade enunciativa aponta para a filiação discursiva partilhada pela instituição escola: um mesmo tema, se for objeto de estudo, terá, necessariamente, um mesmo e único enfoque.

Assim, é preciso intervir e controlar os alunos para que eles não optem por temas parecidos. É a autoridade escolar controlando o fluxo discursivo e indicando quais práticas sociais os corpos dóceis dos alunos podem realizar (Foucault, 1987). É o panoptismo reinante, em que a vigilância sutil concretiza os tentáculos reticulares do poder nas capilaridades das relações sociais.

E explica que a organização dos grupos também é controlada:

[...] a gente vai descobrindo maneiras e jeitinhos que se adaptem melhor [...]. Esse primeiro bimestre foi assim, mais um ensaio. Já no segundo bimestre para o terceiro eu troco os alunos de grupo, porque senão eles ficam naquele grupinho fechado e não dá muita abertura, começam a ter muita rivalidade entre os grupos. Então/ o que eu faço quando chega o mês de julho, a gente muda as equipes. [...] No segundo semestre a gente dá uma remanejada em tudo.

Esse segmento, ainda que a regularidade discursiva aponte para a mesma questão posta anteriormente, há um deslocamento de *P*, que a projeta como sujeito-autor fora das malhas escolares: *a gente vai descobrindo maneiras; um ensaio; a gente dá uma remanejada em tudo.* O

que vaza no discurso é a possibilidade de não controle total. Portanto, há uma chance de experimentar.

Em relação ao trecho: *começam a ter muita rivalidade entre os grupos. Então...*, o efeito de sentido possível é o de que a escola não pode ser o espaço de conflito (CORACCINI, 1995). Daí, então, a intervenção, o controle. Entra-se, pois, numa cadeia infinita: a mídia não polemiza, a escola não polemiza, o professor não polemiza, o aluno não questiona, a escola não questiona, a mídia cristaliza a verdade, e a escola, idem.

Foucault (1987) reconhece que a apropriação do sistema disciplinar da espécie humana para manter a vida e as pessoas sob controle absoluto, com base no poder e na ideologia, tornou-se na sociedade contemporânea fórmulas gerais de dominação, políticas de coerções que realizam sobre os corpos, sobre os gestos, sobre os comportamentos. A justificativa de *P* para a delimitação dos temas e do agrupamento dos alunos parece nos remeter às discussões que Veiga-Neto (2000) aprecia em Foucault, que na sociedade as relações de poder se dão de modo sutil e eficiente. Considerando que cada vez mais o sujeito tem consciência de que é livre, quando na verdade tanto *P* quanto *A* estão submissos ao adestramento de multidões que se dá por meio da separação, da diferenciação e da fabricação de indivíduos. Para Foucault esse poder é modesto e humilde, comparado aos grandes aparelhos do Estado, e a escola realiza esse movimento de reprodução de maneira sutil.

Althusser (1998) adverte que na escola, enquanto instância reprodutora do sistema capitalista, as regras do bom comportamento são aprendidas e que a submissão às ordens vigentes estão vinculadas à submissão da ideologia dominante. A professora, ao delimitar tema ou organizar grupos, pressupõe que a escola empreende um papel organizador, e para tanto, preocupa-se com os aspectos formais e estéticos da aprendizagem, isto é, com a organização e a

composição dos elementos dos grupos, enfim, com a estrutura e o sistema capitalista da modernidade, do qual somos produtos.

Ao término da entrevista, retomamos uma questão que os alunos, durante o bate-papo, deixaram transparecer como descontentamento: a questão da avaliação. Os alunos disseram que já tinham o hábito de ver/ouvir notícias, entretanto não precisavam ficar ‘ligados’ nas informações, e que em virtude da avaliação durante as aulas, às vezes, eles sentem certa imposição para acompanhar os movimentos midiáticos. Perguntamos à professora se o projeto tem caráter avaliativo e como esse processo ocorre, ela argumentou:

Olha... eu... bolei alguns critérios assim... - porque nós como professores temos que ter as ditas notinhas – então em cada turma eu tenho dois alunos monitores que olham as tarefas toda semana e anotam, isso fica registrado [...]. Fora isso, o grupo apresenta a notícia para a sala. Eles estão sendo avaliados também [...]. Um outro critério que eu uso, como essa disciplina só tem uma aula semanal, faço uma avaliação bimestral valendo sessenta. São seis questões, cada questão vale um ponto. Esse primeiro bimestre a avaliação foi feita em grupo para eles terem condições de conversarem sobre os assuntos, discutirem e colocarem na avaliação a conclusão que eles chegaram sobre determinadas notícias. Veja, também, porque eles têm tudo registrado no caderno. [...] Eu organizei assim: já que eram seis questões, a primeira questão era uma notícia municipal, a segunda uma estadual, a terceira uma nacional, a outra uma internacional, a outra, já que a guerra estava no ápice da coisa, eu solicitei um comentário sobre a guerra do Iraque e a última poderia ser uma questão livre.[...].

A avaliação é uma questão muito discutida e complexa no âmbito educacional, embora não configure objeto de nossa pesquisa, gostaríamos de retomar a discussão sobre a formação discursiva, a formação ideológica e sobre identidade do sujeito, questões já apresentadas em nosso referencial teórico. Pêcheux (1997) considera que a formação discursiva está articulada com a formação ideológica, e o fato de a professora determinar os temas a serem avaliados, como vimos também no fragmento anterior, significa que ela se submete às regras de uma conjuntura pré-estabelecida e passa a discursar de uma certa posição que ocupa definida pelas condições de

produção. Há uma constatação no discurso da professora quando diz *nós professores temos que ter as ditas notinhas*, subentende-se que precisa cumprir as regras e os procedimentos já estruturados na sociedade. Orlandi (2000) nesse aspecto ressalva que o sujeito é re-definido pela situação e Mussalim (2001) compreende que o sujeito submete-se às influências e as coerções da natureza de um determinado contexto. Vejamos: a professora no segmento anterior afirma a necessidade de descobrir *maneiras e jeitinhos* de organizar os grupos e selecionar os temas, e este discurso deixa transparecer a necessidade de atuar na perspectiva pós-moderna. Segundo Foucault (1997), o sujeito é produto de muitos discursos; Featherstone (1995) explica que a natureza do processo das mudanças, em uma esfera global, interfere nas práticas e experiências cotidianas de diferentes grupos, significando que as ações, os modos de olhar os acontecimentos e os movimentos são modificados. Foucault (2002) ainda nos adverte que na modernidade, se é que podemos demarcar/estabelecer períodos, há descontinuidades de movimentos.

Procuramos nesse olhar discursivo tecer considerações, embasadas teoricamente, sobre três aspectos relevantes: 1) a indefinição de conceitos entre informação e conhecimento; 2) a repetição do controle dos discursos e sua repercussão; 3) o sujeito e suas práticas discursivas na modernidade tardia. Dessa forma as reflexões que seguimos traçaram o percurso dos movimentos que anotamos, investigamos e organizamos para encontrar um outro caminho que nos indica que a mídia pode atravessar os discursos na escola, sem tornar-se uma fenda, mas trilhar e percorrer caminhos. As inquietações da professora de Oficina de Pesquisa Geográfica, depreensíveis na entrevista, aliada à sua perspicácia, provocam deslocamentos dos discursos, mesmo que possam ser considerados pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial para a discussão do trabalho de pesquisa partiu do pressuposto de que os professores do Ensino Fundamental apresentam dificuldades para trabalhar com as informações midiáticas em sala de aula, embora reconheçam que escola e mídia possam dialogar sobre os discursos que abordam as questões sociais e culturais. Os educadores, especificamente os que participaram da pesquisa, declararam que, às vezes, trabalham com as informações midiáticas em sala de aula. Os depoimentos obtidos durante a pesquisa respaldam essa questão (quadro 4), e verificamos que há um consenso entre as respostas dos professores, pois foram unânimes ao afirmarem que, embora a utilização das informações não seja uma prática pedagógica constante, quando a realizam percebem que há maior interesse, propiciando o envolvimento dos alunos com as questões propostas. As observações e análise dos movimentos discursivos dos professores, de um modo geral, nos apontaram que as informações que perpassam a sala são lidas (repassadas) e aproveitadas pelos professores para discutir os conteúdos voltados à disciplina que trabalha, sejam elas orais ou escritas. De modo particular, a pesquisa em sala de aula nos revelou que a professora e seus alunos transitam de um lugar fixista para um instável. Ora lançam questionamentos sobre as informações advindas da mídia, ora repetem práticas discursivas por ela realizada: vigiam turnos de falas, o tempo/espço e ações de todos os envolvidos, movimentos esses que refletem a fragmentação das identidades culturais, discutida por Hall (2000).

Retomando Sadek (1999), não há mais razão para discutir se a escola deve ou não utilizar as informações veiculadas pela mídia, pois essas são articuladas no espaço escolar através dos processos discursivos da sociedade e que a educação escolar não pode manter-se na defensiva e

desconsiderar possibilidades outras de promover o conhecimento em seus educandos. Isso significa que o nosso modo de olhar os fatos, os fenômenos, os enunciados, inclusive os midiáticos, deveria levar em conta que o mundo está sempre em construção; portanto, somos atravessados por discursos, fluxos de poder (FOUCAULT, 2002b) e, quando enunciamos, nossos discursos remetem a representações imaginárias (PÊCHEUX, 1997), todos constitutivamente heterogêneos e que afetam os sujeitos singulares e a coletividade.

O sujeito que hoje encontramos na sociedade e, conseqüentemente, no contexto escolar é resultado de muitas mudanças que ocorreram nas últimas décadas e nesse aspecto os estudos de Foucault (2002b) explicitam que há diferentes modos de perceber os conceitos e que os saberes podem perder o sentido vigente e aderir a outro. Na contemporaneidade tal fenômeno dá-se de modo mais agudo e isso vem afetando as subjetividades. Hall (2002) reconhece que pisamos num terreno movediço e considera que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas desde o final do século XX e isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, de gênero, de sexualidade, de raça e de nacionalidades, o que conseqüentemente está transformando nossas identidades pessoais, desestruturando a idéia de que somos sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido em si”, Hall chama de deslocamento ou descentralização do sujeito, e há, ainda, um duplo deslocamento: a descentralização dos indivíduos tanto do lugar no mundo social e cultural em que se encontram, quanto de si próprios, constituindo assim a “crise de identidade”. (HALL, 2000, p. 9).

Isso posto, foi-nos, então, imperioso considerar os sujeitos (alunos e professores) envolvidos na presente pesquisa como construtores de relações sociais no espaço escolar a partir de fios (in)visíveis, cujas pontas (se é que existem!) encontram-se emaranhadas em campos diversos, mas que, mesmo (aparentemente) distantes, aproximam-se na sala de aula. Estamos falando dos fios discursivos das instituições sociais que afetam (ALTHUSSER, 1998) os sujeitos:

família, religião, cultura, política. Mas, mais do que essas instituições, nossa pesquisa buscou apontar para a que atualmente tem sido considerada a mais eficaz: a mídia.

Em relação à metodologia que utilizamos para caminhar em nosso trabalho de pesquisa, Erikson (1988) define como qualitativa-interpretativa, a qual nos possibilitou desenvolver alguns procedimentos de investigação: um questionário direcionado aos professores que atuam na instituição e trabalham com os alunos da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, uma entrevista com a professora de Oficina de Pesquisa Geográfica (disciplina pela qual optamos para a pesquisa), um questionário e um bate-papo com os alunos das séries mencionadas e gravações em áudio de algumas aulas.

Retomamos o *objetivo geral*, proposto ao iniciarmos o trabalho, que consistia em problematizar teorias e práticas que envolvem o processo discursivo de construção de conhecimentos advindos das informações midiáticas no contexto escolar e evidenciar a importância e a explicitação do papel da mídia como mais um recurso de apoio ao trabalho pedagógico. Na proposição de discutirmos sobre o funcionamento discursivo abordamos as algumas concepções pelo viés da Análise do Discurso que nos auxiliaram a refletir e a interpretar sobre o sujeito que encontramos na contemporaneidade, as formações discursivas, a formação ideológica, as condições de produção, o discurso e suas especificidades. Assim, tivemos de tomar posição quanto aos conceitos informação e conhecimento, porque são dois termos que aparecem com alta frequência nas obras que tratam de discursos midiáticos. Ao tratarem da mídia, muitas obras supõem que ter informação é ter conhecimento. Poderíamos dizer que se tal superposição (informação/conhecimento) for tomada como verdadeira, qualquer conjunto informacional já conteria em si algum conhecimento. Os desdobramentos disso podem ser visíveis na concepção de livro didático como fonte suficiente de conhecimento para o aluno. O que buscamos discutir é que o conhecimento depende da organização ou do (re)arranjo das informações realizadas por um

sujeito. Sujeito que, ainda que assujeitado (ALTHUSSER, 1998), desloca num ato singular do seu dizer e com isso constitui-se, em alguma medida, em autor (FOUCAULT, 2002a). Essa tomada de posição requer uma outra visada política na escola, em relação ao livro didático, às aulas e seus discursos (muitas vezes monótonos) e às práticas de leitura e de escrita.

Em referência ao objetivo específico, propusemo-nos a verificar *o que* de informação midiática é viabilizada em sala de aula para a construção de conhecimento e *quais* os instrumentos (telejornais, jornais, revistas etc.) que perpassam os discursos no contexto escolar e *como* são discutidos, valorizados ou ignorados. Em outras palavras, como os discursos e as práticas midiáticas são reproduzidas, deslocadas ou recriadas. As declarações/informações dos alunos e da professora, seguidas das observações registradas em sala de aula, nos apontaram que os alunos recebem informações midiáticas: assistem aos telejornais de um modo geral e as notícias mais mencionadas e discutidas são as veiculadas no *Jornal Nacional* (da TV Globo); lêem jornais, sendo os mais indicados (quadro 8) o jornal *O Diário do Norte do Paraná* (jornal local) e *O Estado de S. Paulo* (jornal nacional); acessam revistas, e a *Veja* (revista da Abril Cultural) é a mais procurada; também ouvem rádio e a emissora com maior audiência é a *Maringá FM* (emissora local) seguida pela *Jovem Pan* (emissora nacional). Essas informações transitam na sala de aula pelos discursos dos alunos, da professora e pela reprodução dos discursos da mídia sob dois enfoques, a saber: ora pelo movimento da *agenda setting* (BARROS FILHO, 1999), ora pelo viés da ‘disciplinarização’ dos conteúdos em áreas específicas. Observamos que a professora, em alguns momentos, tenta deslocar os discursos de verdades de seus lugares fixos, propiciando discussões sobre os temas apresentados, e em outros momentos, há reprodução dos discursos e das práticas da sociedade e desta forma os sujeitos (alunos/professora) mantêm-se controlados pela sistematização da educação e da sociedade. Bebendo em Foucault (2002a), poderíamos dizer: pela *epistême* da modernidade.

Poderíamos considerar que o fluxo discursivo da professora, durante as aulas, assume posições distintas: ora reproduz os discursos cristalizados como, por exemplo, nos segmentos 5 e 6, os quais impõe regras/ordem para a sistematização/classificação de disciplinas, de controle dos corpos, dos turnos e falas/discursos reenviando-nos às considerações de Foucault (2002) sobre a *epistême* da modernidade. Ora tenta deslocar o já-dito de seu lugar de verdade, com observamos nos segmentos 3 e 7, que nos apontam a possibilidade de discutir sobre as elaborações das informações, sua veiculação e sobre a ideologia dos discursos midiáticos. Ou seja, é um já-dito novo (FOUCAULT, 2002). Há um cenário, um espetáculo de representações, de verdades que a professora tenta desmitificar e trazer à tona outros saberes, outras verdades, tenta polemizar as informações dadas/fixas pela mídia e problematizá-las.

De acordo com as questões teóricas que nos apoiaram neste estudo, compreendemos que as relações de poder disputam espaço em todos os segmentos da sociedade, sem exceção, e os fios discursivos tecem muitos movimentos. Assim, diante da realidade escolar atual questionamos: é possível pensar a escola distante das práticas sociais que a mídia desenvolve? Como contribuir para a construção/formação de conhecimentos dos educandos sem reproduzir os discursos cristalizados e ideológicos da mídia? Estas indagações, somadas a outras, nos direcionam para prosseguir com a pesquisa no doutorado, desta vez num campo menos abrangente e apenas com a divulgação impressa.

Assim, nos aproximamos da afirmação de Joan Ferrés (2001) quando este explicita que a aprendizagem é um verdadeiro desafio para a escola, pois lhe compete promover o movimento de metabolizar o conjunto de informações advindas de diversas instâncias sociais, dentre as quais destacamos a mídia. Desafiar os paradigmas instaurados na ordem social da modernidade consiste numa tentativa de trabalho para construir prismas identitários, multiculturais, plurais, da escola.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Walter José A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

AZEVEDO, Fernando A. *A agenda da mídia na campanha presidencial de 1998*. 9º COMPÓS-PUCRS, 2000. 1CD-ROM.

BACCEGA, Maria Aparecida. Da informação ao conhecimento: ressignificação da escola. *Revista Comunicação e Educação, ECA / USP*, São Paulo, ano, 8, n. 22, p. 7-16, set./dez. 2001.

BARROS FILHO, Clóvis. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTTO, Valdir H.; GHILARDI, Maria Inês (Org.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi; Associação de leitura do Brasil, 1999. p. 9-37.

BAUER, Thomas A. *Sociedade de informação: desafios e riscos para os discursos públicos da sociedade*. Tradução de Beatriz Galves. 2000.

Disponível em: < <http://www.cisc.org/biblioteca/sint-bauer.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2003.

BORDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: Introdução, 1998.

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1976.

_____. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

CARVALHO, Isabel C. L.; KANISKI Ana L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para quê e para quem? *Revista Ciência Informação*, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORACINI, Maria José. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 35-44.

COSTA, Marisa V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____. *Estudos culturais*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 13-36.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Retrato da Escola 3*. Disponível em: <<http://www.cnte.org.Br>>. Acesso em: 14 maio 2003.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Lisboa: Difel, 1971.

FÁVERO, Leonor L. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.

ERICKSON, F. Método qualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROK, M. C. *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y observación*. Buenos Aires: Paidós, 1988. p 195-301.

FERRÉS, Joan. A indústria cultural invade a escola. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 2001, p. 71-75. (Cadernos CEDES, 54. Indústria Cultural e Educação).

____ et al. *Educadores dividem-se “apocalípticos e integrados”*. Revista Nova Escola, São Paulo: Abril, 1998.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

_____. *Cultura ou consumo e pós-modernidade: moderno e pós-moderno: definições e interpretações*. Petrópolis: vozes, 1994. p. 17-24.

Disponível em: <<http://www//geocities.yahoo.com.br/m80811/featherstone.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2003.

FISCHER, Rosa M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 14 fev. 2003.

_____. O estatuto pedagógico da Mídia: questões de análise. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, p.59-79, jul./dez. 1997.

_____. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 75-87.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Fontes, 2002b.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

GIL, Antonio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GHILARDI, Maria Inês L. Apresentação. In: ENCONTRO SOBRE MÍDIA, EDUCAÇÃO E LEITURA, 5., 2003, Campinas. In: COLE, 14., 2003, Campinas. *Anais...* Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 83-85.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LACAN, J. Seminário sobre A carta roubada. In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. de Vera Ribeiro Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 13-66.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes. 1994. p. 35-86.

LAZAR, Judith. Mídia e aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Brasília, DF, 1999. p. 91-108.

LEITE. Márcia. A influência da mídia educação. In: *Revista Mídia e educação*. Disponível em <<http://www.redebrasil.tv.br/educacao/artigos.htm>>. Acesso em: 10 jun.2003.
LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

MALIN A. B. *A economia e política de informação: novas visões da história*. São Paulo: Perspectiva, 1994. v. 8.

MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*, Brasília, DF, 1999. p.17-40.

MEDINA, Elaine. M. L. *O discurso de professores de Língua Portuguesa sobre a mídia televisiva*. 186 folhas. 2002. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MORIN, Edgar. *Ética, cultura e educação*. Organização de Alfredo Pena-Vega, Cleide R. S. Almeida, Izabel Petraglia. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação do conhecimento na empresa*. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila M. Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. A análise de discurso e seus entremeios: notas e sua história no Brasil. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, SP, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

PÊCHEUX, Michel F. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do obvio*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. *Revista Alfa*, São Paulo, n.39, p. 45-55, 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez, 2000.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. *Cadernos CEDES 54: Indústria Cultural e Educação*, São Paulo, p.19-27, 2001.

RAYMOND WILLIAMS. *Keywords*. London: Fontana, 1976.

SADEK, Jose R. Educação, movimento e escola. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Brasília, DF, 1999. p.13-16.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Revolução informacional: pontos de vista para o debate sobre sociedade de informação. *Transinformação*, Campinas, v. 9, n.1, p.2-42, jan./abr. 1997.

SÁNCHEZ, Francisco M. Os meios de comunicação e a sociedade. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Brasília, DF, 1999. p. 55-89.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antonio Chelini,, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

SERRA, Paulo. Informação e sentido: notas para uma abordagem problemática do conceito de informação. *Recensio Informação e Sentido*. 1999.

Disponível em : <<http://www.recensio.ubi.pt>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo de novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 1-8jan./jun. 2002.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 8 fev. 2003

SVEIBY, Karl E. *A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento*. Tradução de Luiz Euclides T. F. Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

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

TOFLER, A. *A Terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização*. Tradução de João Távora. Rio de Janeiro: Record, 1980.

VASCONCELOS, Silvia I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: PUC/SP/EDUC, 2002. p. 277-297.

_____. Deonticidade e binarismo no discurso midiático. In: COLE, 14., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRG, 2000. p. 37-69.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO - INFORMAÇÕES GERAIS

- O objetivo deste estudo é conhecer um pouco do perfil dos alunos, de 7^a e 8^a séries, de uma Escola Pública do Ensino Fundamental de Maringá - PR
- As respostas obtidas no questionário serão processadas de forma global, sem qualquer identificação.
- O questionário contém perguntas abertas (escrever sua resposta) e perguntas fechadas (assinalar com x sua resposta).

1	DADOS PESSOAIS
---	----------------

1.2 Sexo

masculino feminino

1.3 Idade

entre 10 e 12 anos

entre 13 e 15 anos

entre 16 e 17 anos

entre 18 e 20 anos

1.4 Estado civil

solteiro

casado

divorciado

1.5 Qual a série que está cursando neste ano letivo?

1.4 Você mora

com a família – pais, irmãos com familiares – avós e outros

1.5 Quais os produtos que você costuma comprar/consumir impulsivamente

roupas/sapatos

bijuterias

perfume/maquiagem/cremes

livros/revistas/Cds

outros. Especificar: _____

1.8 Atualmente está fazendo algum curso sim não

Qual ? _____

1.9 Você lê alguma revista ou jornal?

sim não às vezes
Qual / Quais?

1.10 Como você tem acesso a esses materiais?

- através de assinatura
- aquisição em bancas
- local de trabalho – escola
- através de amigos/parentes

1.11 Quanto tempo semanalmente você dispensa à leitura de revistas ou jornais?

- menos de uma hora
- mais de uma hora
- aproximadamente três horas
- mais de três horas

1.12 Você ouve programas de rádio?

- sim não às vezes
Quais? _____

1.13 Quanto tempo semanalmente você dispensa aos programas de rádio?

- menos de uma hora
- mais de uma hora
- aproximadamente seis horas
- mais de doze horas

1.14 Você assiste a programas de televisão?

- sim não às vezes
Quais? _____

1.15 Quanto tempo semanalmente você dispensa aos programas televisivos?

- menos de uma hora
- mais de uma hora
- aproximadamente seis horas
- mais de doze horas

1.16 Você comenta sobre as informações que recebe das mídias (jornais, revistas, TV, rádio) ?

- sim não às vezes

1.17 Com quem?

- Com a família
- com os amigos de seu bairro/comunidade
- Com os amigos na escola
- Em sala de aula

1.18 Você procura mais informações a respeito de um assunto que muito te interessa em outros veículos midiáticos?

Sim não às vezes

1.19 Você acessa a Internet?

Sim não às vezes

1.20 Onde você tem acesso a Internet?

Em casa

Com os amigos

Na escola

Outros lugares (shopping, empresas, cursos)

1.21 Quanto tempo semanalmente você dispensa a Internet?

menos de uma hora

mais de uma hora

aproximadamente seis horas

mais de doze horas

Maringá, de de 2003

QUESTIONÁRIO - INFORMAÇÕES GERAIS

- O objetivo deste estudo é conhecer um pouco do perfil dos professores do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Maringá - PR - identificando aspectos de formação acadêmica, de atualização e de atuação profissional.
- As respostas obtidas no questionário serão processadas de forma global, sem qualquer identificação.
- O questionário contém perguntas abertas (escrever sua resposta) e perguntas fechadas (assinalar com x sua resposta).

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo

masculino feminino

1.2 Idade

- entre 20 e 25 anos
 entre 26 e 30 anos
 entre 31 e 35 anos
 entre 36 e 40 anos
 entre 41 e 45 anos
 entre 46 e 50 anos
 entre 51 e 55 anos

1.3 Estado civil

- solteiro
 casado
 divorciado
 viúvo

1.4 Você mora

sozinho com a família

1.5 Quais os produtos que você costuma comprar/consumir impulsivamente

- roupas/sapatos/bolsas
 bijuterias/semijóias
 perfume/maquiagem/cremes
 livros/revistas/Cds
 outros. Especificar: _____

2	FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL
---	---

- 2.1 Graduação incompleta sim não
- 2.2 Graduação concluída sim não
- 2.3 Qual curso de formação ? _____
- 2.4 Nível de atuação
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- 2.5 Pós-graduação Lato Sensu sim não
- 2.6 Qual curso? _____
- 2.7 Pós-graduação Strito Sensu sim não
- Qual curso ? _____
- 2.8 Atualmente está fazendo algum curso sim não
- Qual ? _____
- 2.9 Você tem participado de algum curso de atualização ou capacitação profissional nos últimos dois anos?
- sim não
- Qual: _____
- 2.10 Quem promoveu o aperfeiçoamento?
- A ESCOLA através de grupos de estudos O NRE através de encontros e palestras A SEED através de cursos em diferentes áreas Outros
- 2.11 O curso ou encontro de atualização apresentava quais conteúdos?
- Novas metodologias de ensino
- Conteúdos específicos da disciplina em que atua
- Conteúdos de outras disciplinas
- Fundamentos da educação
- Avaliação escolar
- Uso de novas tecnologias – TV, vídeo, computador
- Gestão escolar
- 2.12 Em quantas escolas você trabalha?
- uma duas três ou mais
- pública privada
- 2.13 Quantas horas semanais você atua em sala de aula?
- _____

2.14 Quantas horas atividade você tem por semana (fora da sala de aula)?

3

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Você lê alguma revista ou jornal?

sim não às vezes

Qual / Quais?

3.2 Como você tem acesso a esses materiais?

através de assinatura

aquisição em bancas

local de trabalho – escola

através de amigos/parentes

3.3 Quanto tempo semanalmente você dispensa à leitura de revistas ou jornais?

menos de uma hora

mais de uma hora

aproximadamente três horas

mais de três horas

3.4 Você ouve programas de rádio?

sim não às vezes

Quais? _____

3.5 Quanto tempo semanalmente você dispensa aos programas de rádio?

menos de uma hora

mais de uma hora

aproximadamente seis horas

mais de doze horas

3.6 Você assiste a programas de televisão?

sim não às vezes

Quais? _____

3.7 Quanto tempo semanalmente você dispensa aos programas televisivos?

menos de uma hora

mais de uma hora

aproximadamente seis horas

mais de doze horas

3.8 Você utiliza as informações que recebe das mídias (jornais, revistas, TV, rádio) em sala de aula?

sim não às vezes

3.9 Como você as utiliza?

3.10 Quais resultados você obtém quando comenta em sala de aula as informações que recebe de veículos midiáticos ?

3.11 Os seus alunos fazem comentários sobre as informações advindas de veículos midiáticos que recebem fora do contexto escolar?

sim não às vezes

3.12 Quais as informações mais comentadas em sala de aula pelos alunos?

Maringá, de de 2003

BATE-PAPO EM SALA DE AULA

1. De um modo geral parece que vocês dispensam pouco tempo para assistir de televisão. O que vocês fazem no horário das 18h00 às 23h00?
2. Vocês estão procurando as informações midiáticas (jornais, revistas, TV, rádio) porque a professora de Geografia está trabalhando em sala com estas informações (e avaliando) ou já tinham esse hábito de ouvir, ler e prestar mais atenção nos fatos que são divulgados pela mídia ?
3. Quando assistem a televisão quais os programas preferidos ?
4. Quando discutem sobre as informações com alguém (família, amigos, professores) vocês se posicionam criticamente ou admitem 'os fatos e os comentários' como indiscutíveis e as atitudes e comportamentos como modelos estabelecidos?
5. E quanto à emissora de rádio? A maior audiência de acordo com a pesquisa foi a Jovem Pan e Maringá FM. Vocês concordam?. Vocês ouvem mais música utilizando o rádio, aparelhos de som (ou outros). Compram CDs ?
6. Vocês costumam ir ao cinema?