

Educomunicação: em torno dos diálogos culturais¹

Citelli, Adilson

(Uninversidade de São Paulo)

citelli@uol.com.br

1. Introdução

As práticas educativas, em suas diferentes modalidades, estão sendo crescentemente marcadas por uma cena histórica, cultural e sociotécnica no interior da qual os sistemas e processos comunicacionais jogam papel decisivo. Tornou-se insuficiente considerar que determinados vínculos, apesar de sua permanente importância, como os que se apresentam nas relações docente-discente, materiais didático-escolares e formação propedêutica, prosseguem impávidos condicionando os andamentos da educação formal. Tais nexos e outros compreendidos nas práticas cotidianas que circundam os ambientes escolares nos quais transitam os jovens estudantes ganham materialidade nos afetos, nas sociabilidades, nas trocas informativas, no domínio de conteúdos, na formalização de conhecimentos. Neste cenário estão presentes os percursos tecnológicos e o acesso a diferentes veículos de comunicação, sobretudo aqueles de matriz digital. Para caracterizar tais movimentos avocamos a ideia dos deslocamentos educativos, indicando, assim, como determinados espaços institucionalmente legitimadores dos saberes passaram a conviver com outros constituidores das experiências formativas – e que não se resumem à escola –, alcançando o circuito das mediações no qual se mesclam as videotecnologias, os sistemas telemáticos, a mobilidade digital, e que estão recompondo as maneiras através das quais os jovens sentem, compreendem e promovem as relações sociais e culturais.

2. A questão cultural

Os deslocamentos entre os componentes sociotécnicos (Levy:1994) da comunicação e da educação serão aqui considerados tendo em vista dois referenciais que devem ser acionados quando se busca pensar as linguagens em exercício no cotidiano dos discentes e dos próprios docentes: os lineamentos culturais e as circulações entre os discursos institucionais escolares e os discursos institucionalmente não escolares (Citelli: 1999, 2001, 2006).

A inflexão sobre as linguagens correntes passa, em nosso tempo, pela existência de uma pluralidade de códigos e signos, que podem se manifestar através dos meios analógicos ou digitais. Neste último caso, estamos frente a dispositivos em rede, descentrados e aptos a criarem múltiplas conexões facultando e facilitando passagens entre áreas do conhecimento, interesses individuais e grupais, alargando processos de comunicação que antes tinham limites técnicos. É procedente falar, agora, em cultura da convergência, conceito de Henry Jenkins (2008) voltado, especialmente, à discussão envolvendo a chamada transmídia. Para o teórico norte-americano, a realização transmidiática requisita a existência de triplo movimento: intertextualidade radical, multimodalidade e compreensão aditiva. Em síntese: 1) as

¹ Trabalho apresentado no DTI Educomunicação. IBERCOM 2013. Versão preliminar deste texto foi lido no Intercom. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

construções discursivas decorrem das apropriações textuais que acontecem no interior de uma mesma série narrativa ou nas remissões entre elas; 2) os meios de comunicação (e, de certa forma, cada um deles) promovem diferentes tipos de representação ativando signos múltiplos; 3) cada texto ou mídia permite aos leitores/espectadores compreensões variadas das mensagens em circulação, sendo que os sistemas digitais, sobretudo, franqueiam este aspecto aditivo, pois se abrem a colaborações, inserções, diálogos, a exemplo da *Wikipedia*, das redes sociais, dos *blogs*, do *YouTube*, etc.

Tais instâncias tecnoculturais, claramente expressas nos circuitos comunicativos e cada vez mais presentes nas relações cotidianas, certamente se ajustam aos conceitos de educação ancorados em perspectivas inter e transdisciplinares, reforçando a ideia de que o conhecimento não cabe em grades – curriculares, por exemplo. Em seu momento histórico, e nos limites sociotécnicos do tempo, o programa acima indicado já se apresentava nas preocupações dialógicas de Paulo Freire ou na teoria da complexidade de Edgard Morin (1962), para ficarmos apenas em dois exemplos reveladores da preocupação em tratar o conhecimento segundo dimensão integradora. Cabe lembrar que o autor da *Pedagogia do oprimido*, quando Secretário Municipal do Ensino, na cidade de São Paulo, nos primeiros anos da gestão da prefeita Luiza Erundina, possuía como uma das suas metas de trabalho promover decisiva reorientação curricular nas escolas municipais, calcando o projeto, entre outros componentes, numa visão inter/transdisciplinar.

O que se evidencia quando está em causa pensar nas novas linguagens e seus deslocamentos escolares, assim como nos problemas envolvendo visões integradas do conhecimento é, pois, um assunto diretamente relacionado às formas como contemporaneamente os processos comunicacionais são produzidos e postos em circulação social. Ou seja, existe determinada circunstância ao mesmo passo cultural (patente, por exemplo, em manifestações de comportamento, de objetivos, de interesses dos jovens) e técnica (afeita ao conjunto de dispositivos que alcançam do celular ao computador). Referimo-nos, assim, a uma dimensão tecnocultural que singulariza tanto as formas de ser e existir como as dinâmicas institucionais, entre elas, a própria escola.

Equivale afirmar: os requisitos para a vigência de novas dinâmicas educativas dizem respeito a um duplo movimento articulado, concomitantemente afeito ao âmbito da comunicação e seus dispositivos intermediadores de mensagens, e às dinâmicas culturais aí implicadas. A questão tecnotecnológica não se faz por *moto próprio*, a partir de um autodesenvolvimento (Heidegger: 2002) entregue à sua própria ordem de reprodução, mas refletindo e refratando marcas sociais e culturais que firmam valores, ditam condutas, ensejam práticas, permitem recomposições nos modos de ver e compreender o mundo.

Tal dialética entre avanços técnicos e mudanças sociais e culturais vem sendo apontada desde o *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, escrito por Marx e Engels, onde se lê que mudanças nos instrumentos de produção impactam nas relações de produção e, conseqüentemente, em todas as relações sociais. Nos escritos inacabados de Walter Benjamin, organizados em torno de *Paris. Capital do século XIX*, é possível acompanhar a ideia chave segundo a qual a modernização vivida pela capital francesa, com as suas vitrines, adereços de neón, buzinas dos carros, oferecendo ao passeante outras visibilidades, entrava numa espécie de sintonia com as novas sensibilidades, que se aprofundavam, redirecionavam ou

recompunham junto com a disseminação das tecnologias inovadoras em marcha entre o final do século XIX e inícios do XX.

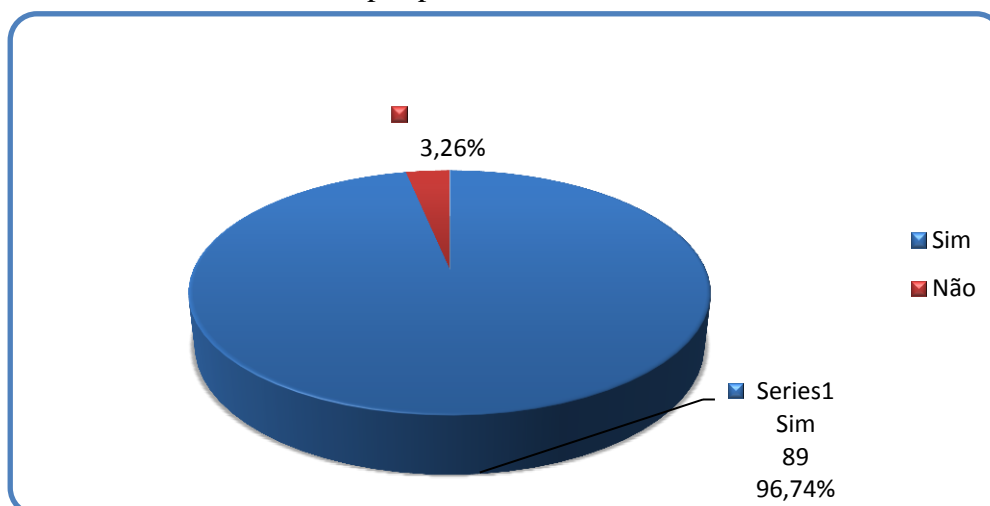
No mesmo registro, Jesús Martín Barbero (2001) localiza no conceito de novo sensorio, uma linha de análise para mostrar porque a educação precisa considerar a comunicação como instância estratégica necessária à produção e circulação do conhecimento. Deriva da existência deste sensorio o imperativo pelo qual a escola está desafiada a trabalhar com os códigos e linguagens plurais, nelas compreendidas as videotecnologias, sempre lembrados pelo mexicano Guillermo Orozco Gómez (2005) como partes fundamentais do universo da sala de aula. Jesús Martín Barbero reitera que a educação formal dos jovens pede mudanças quanto às dinâmicas propedêuticas, enciclopédicas, exatamente porque novos modos de ver, perceber, conhecer estão em pleno andamento, marcando, decisivamente, a vida dos estudantes, cabe acrescentar, dos próprios professores e demais sujeitos que circundam o mundo da escola.

Edgard Morin havia se referido, já nos finais dos anos 1960, à existência da terceira cultura, aquela marcada pela comunicação de massa, ou simplesmente a cultura de massa, como resultante do – para o tempo – avassalador processo implicado com os aparatos midiáticos: devidamente destacada a televisão. Isto solicitava de Morin, para acompanharmos um destes pensadores da cultura daquela segunda metade do século XX, uma aguda reflexão voltada ao entendimento de como certos traços que organizavam o conhecimento e a informação precisavam ser repensados, tendo em vista a perspectiva integradora, marcada pelo pensamento complexo e realizada em passagens interdisciplinares. A terceira cultura, expressa na presença midiática, traria consigo os elementos que impactariam na educação formal.

Nesta rápida retomada dos reconfiguradores culturais que indicam cenários para os quais a educação escolarizada deve estar atenta, Craig Calhoun (1993) nos convida a pensar acerca das chamadas relações sociais quaternárias. O sociólogo norte-americano entende que às tradicionais relações sociais primárias (entre pessoas, no interior da família), secundárias (amalgamando planos sociais, mundo do trabalho, escola) e terciárias (constituídas pela presença dos mediadores técnicos, pela comunicação de massa) é imperativo agregar, em nosso tempo, o plano quaternário, perpassado pela maquinaria que ao nos circundar promove mudanças nos comportamentos, atitudes, formas de ser e existir. Trata-se de um vasto sistema de controle composto, por exemplo, pelas câmeras espalhadas em pontos estratégicos de ruas e avenidas, nas portas dos bancos, nos corredores das empresas; são os celulares e microcâmeras dotados de dispositivos para registrar situações mais ou menos incômodas – no que resulta o constrangimento de pessoas, e mesmo de estruturas institucionais, a exemplo dos flagrantes de corrupção, de promiscuidade entre agentes públicos e privados. Em nossos dias corre uma interessante discussão acerca do *google street view*, equipamento que pode ser incorporado como mais um elemento das relações sociais quaternárias, tendo em vista a capacidade de facilitar a vida das pessoas na localização dos espaços urbanos, mas igualmente de trazer à tona as conhecidas reflexões de Michel Foucault acerca do panóptico, o olho vigilante do grande irmão, aquele que tudo vê, que tudo controla, que tudo sabe. Importa acrescentar, no caso da categoria utilizada por Craig Calhoun, o fato de que, diante dela, estamos, certamente, refazendo sensorios, mudando as maneiras de nos relacionarmos conosco, com os outros e com o entorno físico.

Em síntese, os redesenhos culturais expressam um movimento de junções sociotécnicas, tecnoculturais, no interior dos processos migratórios representados por algo que, sob o ponto de vista da comunicação, permite ser chamado de circunstância pós-midiática. Entenda-se o designativo não como ruptura sem vínculos com a história, mas a sinalização de tendência expressa nos/pelos suportes técnicos reveladores dos distintos modos de funcionamento das mídias tradicionais e que criam novos processos de produção/recepção e circulação das mensagens. O designativo pós-midiático tem a função de indicar uma série de outras possibilidades tecnológicas que estão redirecionando o modo como se fez comunicação até um passado recente, em suas práticas de *one steep flow of communication*, ou, no máximo, *de two steep flow of communication*. Falamos, agora, da fragilização dos sistemas analógicos e do conseqüente fortalecimento da digitalização, mecanismo através do qual as dinâmicas de produção/recepção e circulação comunicativa ganham outras direções, potencializando a já referida cultura das convergências. A ampliação da banda larga, a luta pela democratização e inclusão digital, a montagem de uma arquitetura na qual a comunicação vem ganhando desdobramentos e permitindo aberturas inovadoras, formam o quadro no qual se encontra o cenário pós-midiático. A internet, por exemplo, não se alinha mais àqueles dispositivos tradicionalmente colocados sob o genérico designativo de cultura midiática, devendo ser perfilada no amplo território da “criação cultural” (Castells:2001:32), visto permitir e promover mudanças profundas nos modos de ver, perceber, sentir, transmitir, representar, compor, etc., manifestada pelos jovens em nosso tempo. A consequência deste amplo movimento já se faz sentir no interior da escola e mesmo em determinadas práticas cotidianas dos professores. Os usos que estes vêm fazendo dos computadores e da internet, mesmo para além dos planos profissionais, incluindo demandas particulares, de interesses circunstanciais, foram detectadas em pesquisas que realizamos para o CNPq, no ano de 2010, com 91 docentes do ensino fundamental na cidade de São Paulo e que apontam, como se verá no gráfico abaixo, ampla disseminação de acesso à rede digital:

Gráfico 1: Uso de internet por professores



Fonte: Fonte: Adilson Citelli. *Relatório de pesquisa CNPq: 2009- 2013*

Os números acima dizem respeito a um grupo de professores que moram nas regiões leste, oeste, norte, sul e centro da cidade de São Paulo, não refletindo, necessariamente, a ampla realidade de um país cheio de paradoxos e distintos níveis de desenvolvimento

econômico. A despeito desta observação, fica evidente a nossa assertiva central acerca da presença das tecnoculturas e seus espalhamentos na vida social e, particularmente, no mundo da escola.

3. Discursos hibridizados

O entendimento dos contextos sociotécnicos ou tecnoculturais permite maior compreensão de um problema central para as dinâmicas educativas formais: a ordem da linguagem. A escola convive, hoje, com tipos discursivos cruzados por códigos e signos singulares, mas, ao mesmo tempo, articulados em construções híbridas. A combinação das diversas formas de linguagem acionam sinergias aptas a retroalimentarem os modos de produzir/receber e disponibilizar as informações e o conhecimento: o discente e o docente encontram-se permanentemente desafiados por matrizes como as palavras, as imagens, os sons. As múltiplas potencialidades codificadoras acompanhadas, em nosso tempo, de facilitadores técnicos que tornam mais simples a constituição de produtos comunicativos, a exemplo do *YouTube*, das telas móveis, da internet, forçam uma reconsideração das formações discursivas pedagógicas canonicamente associadas ao universo escolar. Tal assertiva ancora-se nas evidentes migrações e deslocamentos que alunos – fazendo parte do que foi chamado por Prensky (2005) de nativos digitais – e professores praticam transitando da aula, com seus conteúdos propedêuticos, ao rádio, à televisão, à rede social, ao *blog*, à epistolografia informática. Estes fluxos, porém, conhecem caminho de volta, pois estão objetiva ou subjetivamente presentes no momento em que frente a um conteúdo de geografia, em uma aula, digamos, sobre *iceberg*, o discente avoca o exemplo visto em um programa do *National Geographic*. O mesmo procedimento pode ocorrer quando os professores, nos intervalos das aulas, conversam sobre questões éticas ou morais atinentes a certa personagem da telenovela, e que são, muitas vezes, reenviadas à sala de aula para promover debates entre os alunos. O duplo movimento em *continuum* apenas expressa a realidade de um mundo midiaticizado – ou seja, marcado por um momento histórico no qual o “processo da comunicação é técnica e mercadologicamente redefinido pela informação, isto é, por um produto a serviço da lei estrutural do valor, também conhecida como capital (Sodré: 2006: 22) –, que docentes e discentes carregam consigo quando adentram os ambientes escolares.

Para compreender determinadas particularidades animadoras das linguagens em trânsito entre o mundo dos meios de comunicação e o das salas de aula, vimos trabalhando com a ideia da existência complementar ou tensa, de mútuo reconhecimento ou afastamento, entre discursos institucionais escolares e discursos institucionalmente não escolares. Trata-se de um recorte cujo objetivo é, no fundo, evidenciar de maneira didática algumas características daquelas variáveis, assim como mostrar suas possibilidades dialógicas, que, sendo convergentes ou divergentes, não permitem desconhecimento. Aliás, o fato de, muitas vezes, ao discurso da escola escapar a perspectiva cultural do universo sociotécnico e mesmo midiático parece trazer problemas para as práticas didáticas e pedagógicas cuja expressão se efetiva na visagem, quase sempre equivocada, segundo a qual a sala de aula perdeu a sintonia temporal com o seu público, resultando, daí, parte do fracasso da educação formal.

Admita-se, contudo, que as práticas escolares estão circundadas por uma realidade maior do que aquela voltada apenas a gêneros e formatos discursivos didático-pedagógicos, demais canônicos, fundeados em assimetrias entre discentes e docentes, apoiados quase

exclusivamente no plano verbal, na hierarquização liminar dos conteúdos, no princípio disciplinar do enquadramento nas grades curriculares, na orientação voltada aos princípios pragmáticos que mais atendem a certa ideia de progressão anual do estudante do que à sua formação propriamente dita. A despeito de as marcas desta retórica escolar não se esgotarem nas características postas acima, pois elementos de sua contraface positiva também deveriam ser destacados, servem elas para sinalizar um determinado universo no qual se elabora o que chamamos de discursos institucionais escolares.

4. Discursos escolares

Em linhas gerais, indicar a existência de discursos institucionais escolares significa reconhecer um conjunto de manifestações de linguagem convergente quanto à variável didático-pedagógica, cujo fluxo de produção, circulação e uso está, de maneira determinante, vinculado à sala de aula, ou a demais espaços voltados à escolarização. Detalhemos um pouco tal processo discursivo, pensando-o em torno de três referências fundamentais que, em suas expressões concretas, podem estar inter-relacionadas:

- a indústria cultural, com a sua presença decisiva em toda a cadeia produtiva dos livros didáticos e paradidáticos, assim como dos materiais distribuídos pelos chamados sistemas de ensino, hoje responsáveis pela comercialização de apostilas, livros textos e outros suportes de ensino, junto a milhares de escolas brasileiras. Esta indústria avançou e desdobrou a sua área de atuação mercantil na direção dos territórios digitais. Em parcerias com empresas de *hardwares* e *softwares*, ou criando novas companhias, editoras que ou já dominavam o segmento ou que passaram a fazê-lo após fusões e aquisições ocorridas no setor a partir dos meados dos anos 1990, vêm crescentemente disponibilizando materiais didáticos adaptados e ajustados para circularem através de dispositivos como os *tablets* e *notebooks*, indicando que o tradicional conceito de indústria da cultura ganha novos matizes e configurações;

- as iniciativas para elaboração de textos, apostilas, promovidas no interior das próprias unidades educativas. Há muitas escolas que optaram por organizar o material a ser utilizado no apoio às aulas, dispensando ou dando tratamento discreto aos livros didáticos. Tais propostas, conquanto extremamente reduzidas, e mesmo, muitas vezes, circunscritas a grupos de professores, funcionam no pressuposto de que a indústria dos didáticos homogênea e promove a standardização desfiguradora dos processos formativos dos alunos;

- as falas e outras manifestações de linguagem proporcionadas por professores, estudantes, equipes de apoio, voltadas à exposição, sistematização, discussão de itens, tópicos, conteúdos, ideias, conceitos, etc., referentes aos programas e projetos em andamento nas unidades de ensino. Esta tradição de oralidade é uma marca forte na cultura discursiva escolar.

Os espaços educativos formais, compreendidas as salas de aula, pátios de recreio, salas de reunião de professores, gabinetes de diretores e assistentes, formam o cenário no qual, prioritariamente, circulam o discurso do qual nos ocupamos no momento. Em plano macro, Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino funcionam como instâncias promotoras das modalidades de linguagem escolarizadas. Do ponto de vista pragmático espera-se que os discursos institucionais escolares sejam incorporados pelos agentes neles e com eles envolvidos a ponto de funcionarem como expressão de competências

constituídas ao longo dos anos passados nas salas de aula, e que são dados como partes dos bens culturais que comporão o universo de conhecimentos e informações tanto de estudantes e professores como de círculos sociais maiores. Vale dizer, há o desejo de que o ensino-aprendizagem escolarizado se traduza em práticas sociais, em ambientes de trabalho, nos circuitos da sociabilidade, das afetividades, dos envolvimento do sujeito com a vida e com o mundo. O problema surge porque uma parte desta aprendizagem parece perder-se nos próprios desvãos das salas de aulas, não alcançando a amplitude da circulação desejada. Um exemplo típico é o da redação escrita pelo aluno e lida e corrigida apenas pelo professor. Frente a tal limite, os possíveis desdobramentos de um texto, cujo sentido último é o da comunicação, portanto, do encontro de outros sujeitos, outras vozes, outros auditórios, outros leitores, conhece as suas demarcações no percurso que vai da carteira do aluno à mesa de trabalho do professor.

Por último, mas não por fim, o uso dos discursos institucionais escolares diz respeito ao procedimento constituído por alunos e professores em torno dos diversos produtos voltados às dinâmicas didático-pedagógicas, àquilo considerado pela educação formal como plano formativo. Tal operação objetiva a promover, facilitar, permitir, contemplar, conforme o caso, o maior grau possível de inteligibilidade, compreensão, apreensão, de temas, problemas, assuntos, formulados nos projetos e propostas escolares. Em muitos momentos, tal andamento visa a facultar respostas imediatas ao que a ordem do discurso escolar solicita, por exemplo, através de avaliações. Em outros, segundo já mencionado, com/do/o uso das linguagens institucionais escolares, espera-se que aconteça transmissão, melhoria e ampliação dos conhecimentos, permitindo, por esta via, a ativação das possibilidades cognitivas, a agudização da sensibilidade. Criar-se-iam nestes intercâmbios uma continuidade entre o que foi aprendido/apreendido na escola e os requisitos do mundo inclusivo. Vale dizer, permanece no miolo dos discursos institucionais escolares a ideia de que a aquisição de habilidades e competências capazes de tornar os alunos aptos para desempenharem papéis e funções sociais depende da acumulação e sistematização de informações e conhecimentos cuja transmissão depende de uma modalidade particular de linguagem.

5. Discursos não escolares

As formações discursivas institucionalmente não escolares incluem amplo e variado conjunto de manifestações de linguagem, cujo processo de produção e circulação não objetiva alcançar de maneira direta as salas de aula. Trata-se, pois, tanto da construção de um sistema de signos – complexos em suas configurações – como da operação sobre dispositivos técnicos com potência para atingir, ao mesmo tempo, lugares distintos, espaços múltiplos, públicos amplos e diversificados.

Os discursos institucionais não escolares ganham efetividade em aparatos como a televisão, o rádio, o jornal, a internet, os blogs, ou seja, no circuito de base sociotécnica alimentador dos processos de midiatização. Através das dinâmicas audiovisuais, telemáticas, são promovidas finalidades comunicacionais com forte acento pragmático, como se verifica na publicidade, na propaganda, nos noticiários, nos editoriais, nos discursos políticos, estéticos, religiosos, etc. Dentro deste universo de comunicação inserem-se os formatos e gêneros textuais, de linguagens que abrangem, por exemplo, a telenovela, o rádio e o telejornalismo, a imprensa escrita, as redes sociais, os apelos ideológicos e mercadológicos.

O fato de estarmos frente a linguagens constituídas a partir dos dispositivos comunicacionais e ajustadas às lógicas estéticas, de conteúdo, valorativas, daí decorrentes, não significa que no cotidiano das salas de aula deixe de existir vínculos entre discursos escolarizados e não escolares. Os novos marcadores socioculturais forçam as hibridizações discursivas e promovem as migrações transmidiáticas, para retomar o conceito de Henry Jenkins. Ainda que deixemos de lado o tema da educação a distância, muitas vezes, promotora de escolarização, as mídias e suas linguagens tanto circulam nos espaços educativos formais, malgrado possam inexistir os dispositivos físicos – as mensagens televisivas, por exemplo, estão nas salas de aula, mesmo que delas os aparelhos de televisão estejam ausentes, afinal, alunos e professores vivem circundados por programas gerados pelo veículo –, como podem funcionar enquanto partes da educação não formal ou informal – haja vista o *merchandising* social, as campanhas de higiene e saúde, os “ensinamentos” para a população economizar água e eletricidade.

De toda maneira, parece claro que falamos de um procedimento comunicativo cujo direcionamento fundamental – ao contrário, por exemplo, do livro didático ou do *power point* preparado pelo professor para ministrar uma aula sobre divisão das células – deixa de ser a construção de redes discursivas que visem a escola como fim último. O que está em causa não é, portanto, o ensino propedêutico, o arranjo de conteúdos sequenciados, hierarquicamente distribuídos ao longo de anos, e, por fim, tudo isto sendo acompanhado de maneira permanente através de avaliações que autorizam (ou não) mudanças de níveis e conquista do diploma.

Evidenciar a presença das linguagens institucionais escolares e não escolares nos circuitos discursivos é procedimento que tem por objetivo apresentar grandes categorias analíticas que, devidamente matizadas em reflexões de maior abrangência – ajudem a entender como funcionam nas salas de aula a produção, circulação e recepção dos signos e códigos constituidores das informações e conhecimentos transitados entre docentes e discentes.

Para os efeitos deste artigo, avocamos aquelas duas modalidades discursivas com o intuito de lembrar que em passado relativamente recente estavam elas apartadas, sendo expressas metaforicamente no muro que simulava separação entre o dentro e o fora da escola. O problema, de certo modo, persiste, porém vai se disseminando com largueza e rapidez o reconhecimento de que é imperioso estreitar os diálogos entre as diferentes linguagens alimentadoras dos discursos gerados nas e para as instituições escolares e não escolares. Isto pode ser verificado na já referida pesquisa que realizamos junto a 92 professores da rede de ensino fundamental da cidade de São Paulo: perguntados se utilizavam em suas aulas as mensagens postas em circulação pelas mídias, assim se manifestaram: frente à resposta positiva de quase 80% dos entrevistados constata-se que os docentes estão, no mínimo, abertos ou preocupados em se apropriar de algo já integrado às dinâmicas culturais escolares: as linguagens midiáticas.

6. Conclusão

O problema das formações discursivas foi apresentado entendendo a existência de vínculos entre as linguagens e os novos contextos tecnoculturais que circundam o universo das escolas. Temas referentes à escrita e à leitura – com todas as ampliações e implicações neles presentes, a se ver como o próprio conceito de leitura ganhou novas dimensões, já não se limitando ao plano verbal – surgem como subprodutos dos cenários tecnoculturais e sociotécnicos que balizam as salas de aula, a vida de alunos e professores, os andamentos da educação formal.

O importante, de todo modo, é reconhecer, preliminarmente, que os configuradores culturais postos em torno dos docentes e discentes são retraduzidos nos contatos permitidos pelas linguagens institucionais não escolares. E, ao mesmo tempo, compreender que a vivência dos discentes e de parte dos docentes, está muito vinculada às TICs. Firmados estes dois pontos torna-se imperioso dialogar, questionar, incorporar, as enormes possibilidades de trabalho oferecidas à educação formal pelas linguagens dos diversos meios de comunicação, sejam eles analógicos sejam digitais. O jornal, a história em quadrinhos, as telenovelas, os anúncios de vendas de apartamentos, as publicidades de moda, o *merchandsing*, os comentários nos *blogs*, os debates/embates nas redes sociais, formam um vasto tecido do qual o docente consegue extrair não apenas manifestações tópicas para ensinar conteúdos disciplinares, mas, sobretudo, estruturas compositivas da informação e do conhecimento, eivadas de valores e marcas ideológicas.

Reside aqui, provavelmente, o movimento mais complexo e determinante para que o trabalho com as linguagens institucionais não escolares apreendidas nos ambientes da educação formal deixem de ser, apenas, um convite para se arrolar exemplos que completarão os tópicos disciplinares ou manifestações de uma modernização discursiva que soa irônica quando remetida às práticas didáticas e pedagógicas exercitadas nas salas de aula.

7. Bibliografia

- Castell, M. (2001). *A galaxia da internet*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Calhoun, C. (1993). *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT Press.
- Citelli, A. (Org.). (1999). *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2001). *Comunicação e educação. A linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC.
- _____. (2006). *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez.
- Heidegger, M. (2002). “A questão da técnica” In: *Ensaio e Conferências*. (págs..83-89). (2002). Petrópolis: Vozes.
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.
- Lévy, H. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. La Découverte, Paris.
- Morin, E. (1962). *L'esprit du temps*. Paris: Grasset.
- Martin-Barbero, J. (2001). Heredando el futuro. Pensar la comunicación desde la educación. In. Revista *Nómadas*. n.5. Bogotá: Universidad Central.
- Orozco-Gómez, G. (2005). *Televisión, audiencias y educación*. México: Norma.
- Prensky, M. (2005). *Don't bother me mon. I'm learning*. St. Paul: Paragon House.
- Sodré, M. (2006). Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In Moraes, D (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad.