

Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída

Educomunicación y su relación con la escuela: la promoción de los ecosistemas comunicativos y de aprendizaje distraída

Educommunication and its relationship with the school: the promotion of communicative ecosystems and the distracted learning

*Ademilde Silveira Sartori*¹

Resumo *Com este artigo, pretende-se discutir a Educomunicação como campo de aproximação das áreas de Educação e da Comunicação a partir de reflexões sobre algumas ideias de Marshall McLuhan, Walter Benjamin e Jesús Martín-Barbero, apontando a necessidade da escola aprender a conviver com as linguagens não escolares e com as novas percepções de mundo viabilizadas pelas NTIC, criando e potencializando ecossistemas comunicativos. Para a escola, a nova tarefa é o diálogo com a aprendizagem distraída.*

Palavras-chave: *Educomunicação. Ecosistemas Comunicativos. Aprendizagem distraída*

Resumen *Con este artículo, intentamos discutir la Educomunicación como un campo de aproximación con las áreas de Educación y Comunicación a partir de las reflexiones acerca de algunas ideas de Marshall McLuhan, Walter Benjamin y Jesús Martín-Barbero, destacando la necesidad de la escuela aprender y convivir con los lenguajes no escolares y con las nuevas percepciones del mundo, posibles por las NTIC, desarrollando y mejorando los ecosistemas comunicativos. Para la escuela, la nueva tarea es el diálogo con la aprendizaje distraído.*

Palabras-clave: *Educomunicación. Ecosistemas Comunicativos. Aprendizaje Distraído*

¹ Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, com pós-doutorado em Comunicação e Educação pela Universidade Complutense de Madri, Espanha; coordenadora do Laboratório de Mídias e Práticas Educativas, diretora de Ensino de Graduação do Centro de Educação a Distância da Udesc e coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom. E-mail: ademildesartori@gmail.com.

Abstract *This article seeks to discuss the Educommunication as a field of approximation between areas of Education and Communication with reflections on some ideas of Marshall McLuhan, Walter Benjamin and Jesus Martín-Barbero, highlighting the need to school to learn to live with non-school languages and new perceptions of the world enabled by NTIC, in order to create communication ecosystems. For school, the new task is the dialog with distracted learning.*

Keywords: *Educommunication. Communicative Ecosystems. Distracted Learning*

Meios e percepções: uma introdução

Em seu livro *Os meios de Comunicação como extensões do homem*, Marshall McLuhan (2002) classifica os meios por sua natureza fria ou quente, conforme a quantidade de sentidos que mobilizam, de sua intensidade e da capacidade participativa que proporcionam. Meios frios seriam aqueles que prolongariam um único sentido e em “baixa definição” (baixa saturação de dados), permitiriam mais participação, seriam inclusivos, apresentando caráter retribalizador. Os meios quentes seriam aqueles que prolongam mais de um sentido e em “alta definição” (alta saturação de dados), permitiriam menos participação e seriam excludentes. A alta definição, ou intensidade, produz fragmentação ou especialização. Como tecnologias especializadas, os meios quentes destribalizam. Com esse entendimento, o autor definiu os meios como extensão de nós mesmos, responsáveis pela mudança de escala, cadência ou padrão introduzido nas coisas. Considerando pouco importante o seu conteúdo, McLuhan afirma que o meio “é a mensagem, porque configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas” (McLUHAN, 2002, p. 23). Como cada meio é um organizador de signos, ele é uma linguagem, portanto, a própria mensagem.

A irrelevância do conteúdo deve-se à sua variedade e usos diversos e ineficazes e, ao final, pelos meios serem seus próprios conteúdos, pois são meios de meios. Neste sentido, imaginamos que o pensamento é veiculado pela fala, que pode ser veiculada pela escrita, que pode ser veiculada pelo impresso; ou o pensamento pode ser veiculado pela imagem, que pode ser veiculada pela fotografia; ou, ainda, o pensamento pode ser veiculado pela imagem e pela fala, que podem ser veiculados pelo filme, que pode ser veiculado pela televisão, que pode ser veiculado pela internet. Dito de outra maneira, em sentido inverso, a internet é meio da televisão, que é meio do cinema, que é meio do teatro, que é meio da fala, que é meio do pensamento. Cada meio é conteúdo de outro meio. Nenhum meio, portanto, seria pensado isoladamente, mas na relação com os outros meios e, assim, seria pensado somente na sua relação com

a cultura. Meios frios ou quentes têm repercussões diferentes se a cultura, ou contexto, é fria ou quente; dessa diferença depende o grau de perturbação causado pelo meio.

Considerando o grande impacto causado pela eletricidade na sociedade, McLuhan afirma que se trata de um meio sem conteúdo com poder descentralizador, que quebra a lógica linear de organização do espaço conformado pela força mecânica. Isto seria verificado comparando-se a formação fragmentada das cidades eletrificadas com a estruturação linear das cidades ligadas por estradas ferroviárias.

Considerando nossa sociedade eletrificada narcísica, McLuhan chama a atenção para o fascínio que as tecnologias exercem, ao projetarmos para fora de nossos corpos um modelo de nosso sistema nervoso central e que nos embota os sentidos.

Ouvir rádio ou ler uma página impressa é aceitar essas extensões de nós mesmos e sofrer o “fechamento” ou o deslocamento da percepção, que automaticamente se segue. É a continua adoção de nossa própria tecnologia no uso diário que nos coloca no papel de Narciso da consciência e do adormecimento subliminar em relação às imagens de nós mesmos. Incorporando continuamente tecnologias, relacionamo-nos a elas como servomecanismos (McLUHAN, 2002, p. 64).

Para McLuhan, a interação entre os meios libera grandes porções de energia, provocando mudanças em nossa sociedade e em nossa mente. Para o autor, a maior e mais radical explosão de uma estrutura social foi o encontro da sociedade letrada com a sociedade oral. A alfabetização explodiu a família e a tribo. O encontro do homem alfabetizado com a sociedade elétrica é, no entanto, mais problemático para o ocidental, alfabetizado, fragmentário e independente, do que a cultura letrada o é para a oral, uma vez que a implosão elétrica obriga-o a reconhecer-se interdependente ao resto da sociedade. A ilusão do autor é que a compreensão dos meios e de suas hibridações, ou inter-relações, aumente a autonomia humana. Podemos ainda considerar que a eletricidade seja

um meio, mas que, ao contrário do que pensou McLuhan, possui conteúdo, pois trata-se de nova forma de se usar a energia, agora não mais uma propriedade, mas serviço a ser adquirido.

Na medida em que os meios traduzem a experiência em novas formas, permitem que sejam retomadas de um modo novo. A palavra é a primeira tecnologia de recuperação de informações que abrange a velocidade, a totalidade do ambiente e da experiência. Se para McLuhan a era da eletricidade permite a extensão tecnológica da consciência, a falta de troca de experiência é a característica de nossos tempos para Walter Benjamin. Em seu texto *O narrador* (1992), o autor afirma que perdemos a capacidade de trocar experiências porque perdemos a capacidade de narrar. A narração é a experiência que vai de boca em boca, e é realizada por seus narradores arcaicos: o mercador, que faz as narrativas circularem ao trazê-las dos outros lugares por onde andou, e o agricultor, que guarda a tradição local, narrando e re-narrando as histórias do lugar. O autor aponta a característica utilitarista da narração, pois o narrador é aquele que sabe dar conselhos, que, como fruto da sabedoria, consiste em uma proposta, mais do que uma resposta.

As forças produtivas afastaram a narrativa do âmbito do discurso vivo, e aos narradores arcaicos sucederam os romancistas, que são de outro tipo. Os romancistas, e seus livros, não se alimentam da tradição oral nem a alimentam, pois se isolam, por isso não conseguem aconselhar. Os narradores arcaicos narram a vida vivida, os romancistas narram a vida inventada.

A invenção da imprensa é citada pelo autor como responsável pela ascensão do romance. Com a imprensa, surge nova forma de comunicação: a informação, menos estranha à narração que o romance, mas ameaça muito maior, pois tem que ser comprovada de imediato, ser plausível, explicável e explicada. A informação tem que ser esclarecida, neutra, objetiva. A narração, ao contrário, é interpretativa, aberta. “O leitor tem a liberdade de interpretar as coisas como as entende e, desse modo, os temas narrados atingem uma amplitude que falta à informação” (BENJAMIN,

op. cit., p. 34). Para o autor, a narrativa não se gasta, pois narrar histórias é a arte de sempre voltar a contá-las. A narrativa não tem fim, e a moral da história é seu interesse, o sentido da vida é o interesse do romance que, portanto, tem fim. Como, na sociedade industrializada, não se tece nem se fia ouvindo histórias, a narrativa perde-se e, com ela, a arte de trocar experiências.

O desenvolvimento das forças produtivas definiu a narrativa por um lado; por outro, possibilitou a reprodutibilidade técnica da obra de arte como algo novo, que desloca a percepção para outros níveis de participação. Walter Benjamin (1992b) afirma que a obra de arte sempre foi reprodutível, mas sua reprodução era entendida como falsificação, pois sua autenticidade residia no aqui e agora de sua apreciação, na existência única no lugar em que se encontra. A obra reproduzível tecnicamente tem redimensionado seus significados. A reprodução adquire autonomia, e a possibilidade de estar em situações que o próprio original não consegue atingir a retira do domínio da tradição e introduz a ocorrência em massa: o que murcha é a aura – a autenticidade, a singularidade. O valor singular da obra de arte autêntica tem o seu fundamento no ritual em que adquiriu o seu valor de uso original e primeiro: valor de culto, valor de exposição. Na obra, encontramos o caráter único e a durabilidade; na reprodução, a fugacidade e a repetição.

No teatro, o desempenho do ator é apresentado ao público por sua própria pessoa, enquanto no cinema pelo desempenho de um equipamento. O equipamento não apresenta o ator, e este não recebe a reação do público, pois não representa para ele, não pode adaptar-se ao público. Nestes termos, a recepção massiva implica participação diferente. A Arquitetura é exemplo de recepção distraída e coletiva. A distração nos oferece de modo indireto em que medida as novas tarefas da percepção se tornaram resolúveis. A recepção na diversão, cada vez mais perceptível em todos os domínios da arte, é sintoma das mais profundas alterações na percepção.

A arte na era da sua reprodutibilidade técnica coloca em pauta novas percepções do mundo e da nossa relação com ele, provocadas pelas

possibilidades atuais da tecnologia. Para Jesús Martín-Barbero (2003), a atual configuração tecnológica altera as percepções de mundo, a concepção de espaço, de local e de cultura, e desafia a política e a educação.

O autor afirma:

- a) O que está globalizado é o mercado, que não une, mas unifica. O que está unificado em nível mundial não é a vontade de liberdade e de cooperação, mas sim de domínio e competição.
- b) A virtualidade e a velocidade de um espaço-mundo feito de redes e fluxos, e não de elementos materiais, debilitam as fronteiras entre o local e o nacional e transformam esses territórios em pontos de acesso e transmissão, alterando o sentido do comunicar.

Com as atuais tecnologias, o lugar resulta da fragmentação provocada pelo global e, ao mesmo tempo, é palco de resistências, da autorrevalorização, autogestão e memórias próprias, das narrativas de identidades. A corporeidade humana, no entanto, tem necessidade do lugar para sua inserção local, onde se desenrolam a vida cotidiana e a temporalidade. Atravessado pelas redes globais, ainda assim o lugar é constituído das proximidades e solidariedades, e é no lugar que vivemos situações de heterogeneidade e reciprocidade, características fundadoras da comunicação.

Nas redes tecnológicas circulam o capital, as finanças, mas elas também são lugar de encontro (comunidades marginalizadas, coletividade de pesquisas e trabalho – educativo ou artístico); afinal, as lógicas unificantes da globalização econômica são diferentes das da mundialização da cultura. “O processo de mundialização é um fenômeno social total que para existir deve localizar-se, enraizar-se nas práticas cotidianas dos homens.” (MARTÍN-BARBERO, *op. cit.*, p. 59). Mundialização não é padronização de práticas, como levado a efeito pela revolução industrial, mas “uma nova maneira de estar no mundo”, novas inserções de tempo e espaço, que levam à hibridação da cultura. Os desafios colocados para a tecnologia globalizante são a gestão de uma cultura mundializada e o enfrentamento da exclusão social provocada por elas.

O problema do ponto de vista da comunicação

Os processos de comunicação na América Latina estão relacionados aos processos de modernização econômica, às mudanças na educação e à descentralização política por um lado; por outro, à acusação aos meios de comunicação de massa de enganadores e manipuladores. De qualquer forma, de acordo com Martín-Barbero, os meios de comunicação compõem o modo como nos percebemos latino-americanos, pois entrelaçam o imaginário mercantil com a memória coletiva.

A comunicação midiática aparece, portanto, como parte das desterritorializações e realocações que acarretam as migrações sociais e as fragmentações culturais da vida urbana; do campo de tensões entre a tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas do povo; do espaço em que se redefine o alcance do público e o sentido de democracia. (*Ibidem*, p. 64).

O autor identifica quatro dimensões necessárias para a compreensão do processo:

- a) os modos de sobrevivência das culturas tradicionais: o próprio artesanato se modifica à luz do *design* moderno; as manifestações locais se modificam à luz da vivência com outras culturas;
- b) as aceleradas transformações das culturas urbanas: as cidades desbordadas pelo fluxo informacional, mas também pela presença do camponês, do elemento rural nos sentires e nos relatos;
- c) os novos modos de estar junto: pais perdem a autoridade de comportamento, a escola não é mais o único lugar do saber, e o livro não é mais o eixo articulador da cultura. Os jovens apresentam empatia cognitiva com as novas tecnologias e criam novas comunidades, que inventam novas narrativas para a identidade.
- d) as relações entre sistema educativo e o ambiente educativo difuso e descentralizado em que estamos imersos.

O desafio que as tecnologias fazem à escola é o de enfrentar a brecha das culturas: de um lado, a cultura dos que ensinam, e de outro a cul-

tura dos que aprendem; “(...) pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto.” (*Idem, Ibidem*, p. 67). Entre os desafios colocados à educação pela comunicação está o desnível de inclusão social e cultural nos ecossistemas comunicativos e informacionais. O uso instrumental dos meios deixa de fora o ecossistema comunicativo – complexo processo de comunicação da nossa sociedade atual. Nestes termos, o desafio ultrapassa a perspectiva da educação com as mídias ou para as mídias, mas pode ser entendido de modo mais amplo como possibilidade de educar apesar das mídias e, em certos casos, contra as mídias.

Esse é um problema que precisa levar em conta a natureza da cultura: seu movimento é sua comunicabilidade. “Comunicação significará então colocação em comum da experiência criativa, reconhecimento das diferenças e abertura para o outro.” (*Idem, Ibidem*, p. 69). Comunicar é reconhecer o outro, e nesse movimento, reconhecer-se. A comunicação tem natureza negociada, transacional. Tornar-se mediador significa recuperar a capacidade narrativa, de construção da identidade. Comunicar é permitir a palavra que se apropria do mundo e lhe dá sentido. Trata-se, segundo o autor, de uma ética do discurso, pois precisa respeitar as diferentes ‘falas’. A narrativa é constituinte do ‘ser de fala’, que discursa.

Na América Latina, a comunicação passa pela solidariedade que engendra o direito à participação nas decisões que interferem na vida cotidiana e à expressão da diversidade cultural. A entrada na Sociedade da Informação exige que nossas sociedades sejam de mercado, ou seja, que a lógica do mercado oriente a sociedade em seus processos de garantir a existência – tornando-se competitiva dentro da lógica mercantil neoliberal. Nestes termos, os meios de comunicação desempenham papel importante, pois “trabalham no terreno estratégico das imagens que os povos fazem de si mesmos e com as quais se fazem reconhecer pelos demais” (*Idem, Ibidem*, p. 75).

Enganou-se McLuhan ao desprezar as variedades dos conteúdos e suas formas diversas. Ser meio de outro meio, ou seja, ser a mensagem, não é a única característica relevante de um meio, mas também o modo como agencia a cultura e a relação das pessoas entre si e consigo mesmas. Enganou-se, também, porque os meios não apenas estendem nosso corpo, mas criam novas possibilidades para a relação dele com o mundo.

O problema do ponto de vista da educação

Partindo de Benjamim, a questão que se coloca é como viabilizar a troca de experiência, garantindo a interpretação contra a linearidade da informação, possibilitando o conselho baseado na vida vivida. As novas percepções atribuem novas tarefas para a educação ao fazer a pergunta: quais as aprendizagens possibilitadas pela recepção distraída? Se o papel dos meios de comunicação é traçar políticas culturais em que as comunidades e culturas locais possam ter seus relatos reconhecidos pela produção audiovisual, o do sistema educacional é transformar a relação da escola com as linguagens, escrituras informacionais e as novas sensibilidades configuradas. Martín-Barbero, então, se pergunta de que modo podem os processos de comunicação traduzir os novos idiomas e linguagens de valores de solidariedade, que se quer instigar dentro do contexto das profundas mudanças pelas quais as culturas e as pessoas estão passando, ou seja: o que se tem feito no campo da comunicação para fazer frente ao processo de exclusão e fragmentação produzido pela globalização?

Podemos nos perguntar o que tem sido feito no campo da educação neste mesmo sentido, ou seja: como temos revisto/pensado nossos currículos frente à globalização? Como temos estruturado nossas práticas pedagógicas diante das diversas linguagens? Como as produções midiáticas têm apresentado nossas realidades culturais, e quais imagens de si mesmos nossos jovens e crianças têm construído a partir do que veem na mídia? E como as escolas têm tratado essas imagens? Qual o papel da educação a distância nesse processo, uma vez que ela mesma é elemen-

to na globalização da oferta escolar dentro dos marcos da Organização Mundial do Comércio – que inclui a educação, entre outros serviços, como item de negociação? As perguntas nos fazem refletir sobre o compromisso que nosso sistema educacional tem com a construção da solidariedade social, propondo – ou omitindo – um pensamento crítico aos processos de comunicação, no momento em que estamos sendo convencidos de que abundância de informações é conhecimento, quantidade de canais é diversidade, e que dispositivo de compra é interatividade.

Educomunicação: a promoção de ecossistemas comunicativos

As questões levantadas anteriormente dizem respeito a relações entre mídia, política, cultura, economia, educação e escola. Muitas respostas estão sendo construídas ao longo das últimas décadas por autores que buscam entender as inter-relações entre comunicação e educação. A educomunicação tem se constituído como resposta dentro do contexto latino-americano e que tem conquistado espaço internacional. O termo, cunhado pelo comunicador-educador uruguaio Mario Kaplún, foi adotado como referência paradigmática, de acordo com Ismar de Oliveira Soares (2002), durante o Fórum Mídia e Educação², que recomendou que as faculdades de Comunicação inserissem a discussão sobre a educação em seu currículo, para que os profissionais formados em Comunicação ampliassem sua área de atuação, incluindo processos educativos. A perspectiva adotada trata a educação como problema de comunicação.

Ao discutir as aproximações entre os campos da Comunicação e da Educação, Adilson Citelli (2002) alerta que essa discussão pode ser remontada às décadas de 1930 e 1940 – quando surgem e se expandem o rádio, o cinema e mais tarde a televisão – e que, de modo redutor, iden-

² Promovido pelo Ministério da Educação e organizações civis em São Paulo, em 1999.

tificamos três pensamentos: o primeiro considera as crianças vulneráveis diante da mídia; o segundo reconhece algum poder de reação relacionada aos fatores culturais, familiares e sociais; o último grupo, por fim, considera os meios construtores de consenso e legitimadores do poder e, por isso, têm que estar sob constante vigilância. A recorrência entre eles estaria, afirma o autor, no entendimento de que as crianças conhecem mais o mundo como é apresentado pela TV do que pela escola, mas ressalta que “(...) o circuito entre as mensagens geradas no polo dos veículos de comunicação e das novas tecnologias e as salas de aula tende a ficar mais estreito, malgrado as diferenças de entendimentos filosóficos, conceituais, psicológicos etc.” (CITELLI, 2002, p. 103).

Soares (*op. cit.*) denomina essas três grandes correntes de moralista, culturalista e dialética. A primeira acentua a negatividade da influência da mídia na formação de crianças e jovens; é uma vertente muito difundida e influencia fortemente ações governamentais e de setores da sociedade preocupados em combater os excessos da mídia; a segunda preocupa-se em oferecer as condições para que receptores reajam à mídia e ressignifiquem suas mensagens, apresenta reflexos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com o que compõe o conteúdo da formação básica e também da formação de professores e especialistas; a terceira leva em consideração o lugar sócio-político-cultural em que se encontram produtores e receptores, apresenta metodologia indutiva construtivista de análise, que desponta na mobilização de setores da sociedade em prol de políticas públicas democráticas de comunicação.

Na lógica capitalista, em que os instrumentos de produção interferem ou condicionam as relações sociais, não podemos esperar que a escola e o desenvolvimento sociotécnico se desenvolvam de modo isolado, portanto, não devem ser entendidos como espaços de vida independentes. O mundo videotecnológico impregna a vida de professores e de estudantes, e os novos modos de ver o mundo, de sentir e estar nele criados devem ser colocados em perspectiva na prática pedagógica voltada à formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo. Nessa perspectiva, Citelli (*op. cit.*) afirma que os processos de ensino e

de aprendizagem precisam abandonar a concepção linear e entender o conhecimento como processo social e em permanente construção.

Em função disso, o autor identifica uma postura dialógica crescente da escola formal em relação às linguagens que chama de não escolares (CITELLI, 2000, p. 2000b), solicitando a formação de um profissional que consiga trabalhar de forma articulada entre as áreas em discussão: o educador, gestor de processos educacionais. Assim, educadores seriam os profissionais “(...) que, atentos aos problemas da educação, tendo ciência dos mecanismos didático-pedagógicos e dos propósitos formadores, não perdem de perspectiva as possibilidades facultadas pela comunicação (e seus dispositivos) e pelas novas tecnologias.” (CITELLI, 2004).

Para Soares, o educador seria o profissional preocupado com o uso de tecnologias nos espaços educativos, assessorando e coordenando processos de gestão da comunicação e da informação, no sentido de proporcionar o surgimento, a manutenção e o crescimento de ecossistemas comunicativos em processos educativos, presenciais e a distância. Além disso, o educador é aquele profissional que implementa programas voltados para a educação para a mídia, e realiza pesquisas que aprofundam a compreensão epistemológica da relação comunicação/educação.

Considerando essas as atividades desenvolvidas por um educador, a educação é definida por Soares (1999, 2003) como campo interdisciplinar e interdiscursivo que abrange a educação para a comunicação, as mediações tecnológicas nos processos educacionais, a gestão de processos comunicativos, a expressão por meio das artes e a reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação. Em um ou outro sentido, o que está em jogo na definição desse campo é a melhora da competência comunicativa dos agentes ou do coeficiente comunicativo das ações educativas que se valem de tecnologias comunicacionais. Para o autor, educação seria então:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer

ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. (SOARES, 2002b, p. 24).

Os estudos da recepção encontram-se dentro da perspectiva da educação para a comunicação, dimensão da educomunicação que se preocupa com o processo produtivo e a recepção das mensagens, voltando-se fundamentalmente para a formação de receptores críticos frente aos produtos e processos midiáticos. A dimensão da educomunicação que se preocupa com a mediação tecnológica em processos educativos contempla, de acordo com Soares (*op. cit.* p. 119), “(...) o estudo das mudanças civilizatórias decorrentes da incidência das tecnologias no cotidiano das pessoas e grupos sociais, assim como o uso das tecnologias da informação nos processos educativos, sejam os presenciais, sejam os a distância”.

Soares amplia o conceito de ecossistema comunicativo de Martín-Barbero e o entende como “a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional” (*Ibidem, op. cit.*, p. 125).

Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás.

Ela deve aprender a lidar com a observação distraída, que proporciona aprendizagens na diversão; com as aprendizagens construídas no contato com novas linguagens, criando ambientes que possibilitem que as narrativas reflitam as identidades locais e grupais; com percepções

da cultura como híbridos de relações múltiplas. Proporcionar e potencializar ecossistemas comunicativos é criar condições para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos. Trata-se de nova tarefa para a escola: dialogar com a aprendizagem distraída.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992, p.75-109.
- BENJAMIN, W. O narrador. Reflexões sobre a obra de Nikolai Lesskov. In: *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992, p. 27-57.
- CITELLI, A. (coord.). Outras linguagens na escola. Publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.
- CITELLI, A. (coord.). Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 2000b.
- CITELLI, A. Comunicação e Educação: aproximações. In BACCEGA, M. A. *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002, p. 101-112.
- CITELLI, A. Comunicação e Educação: reflexões sobre uma pesquisa envolvendo formação de professores. *XVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Intercom, Porto Alegre: 2004. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/17958/1/R1773-1.pdf>>
Acesso: junho, 2007.
- MARTÍN- BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (org.). *Por outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 57-86.
- McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem. (Understanding media)*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2002, 12 ed.
- SOARES, I. de O. Metodologia da educação para a comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002, p.112-132.
- SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: *Revista Comunicação & Educação*, Salesiana: São Paulo, n. 23, jan./abr. 2002b, p. 16-25.

SOARES, I. de O. EaD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa.

In: SILVA, M. *Educação online*. Teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p. 89-103.

SOARES, I. de O. Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão. In:

CARLSSON, U. ; FEILITZEN, C. Von. *A criança e a mídia*. Imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2002c, p. 263-277.