

A MÍDIA E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Telma Aparecida da Silva SANTOS¹

Universidade de Uberaba - UNIUBE

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de, por meio de reflexões conjuntas com a antropologia e a sociologia, discutir como nascem algumas raízes da violência simbólica no contexto escolar. Faz um breve estudo acerca das narrativas fílmicas e da mídia, enquanto indústria cultural para preservação da cultura hegemônica-dominante, através de revisão da literatura. Estuda teorias a respeito dos mitos, as formas imagéticas da violência e como a mídia pode influenciar também o cotidiano escolar, através do *habitus*, trazido em cada um de seus atores, e sua relação direta com o *campo*, (BOURDIEU, 1982) que nesse caso específico é o escolar. Perpassa por definições do que vem a ser codificação e decodificação dos espectadores (HALL, 2008), destacando que há três maneiras pelas quais as pessoas decodificam as mensagens midiáticas e qual a relação que há entre elas e as manifestações da violência simbólica escolar. Conceitua o mito da não-violência (CHAUÍ, 1980) e sua implicação para uma suposta neutralidade da instituição escolar quanto à violência na/da escola. Por fim, como considerações finais, aponta um dos caminhos para o tratamento da violência simbólica escolar por meio do estudo da literacia midiática (*media literacy*).

Palavras-chave: Relações escolares. Mídia. Violência Simbólica. Literacia Midiática.

Introdução

Com o objetivo de discutirmos as manifestações de violências simbólicas ocorridas nas relações escolares, aprofundaremos os nossos conhecimentos não somente no âmbito escolar, mas também no contexto cultural e social onde a escola está inserida e nas formas de comunicação da sociedade.

¹Telma Aparecida da Silva Santos é mestranda em educação na Universidade de Uberaba- UNIUBE, Brasil, bolsista do Programa OBEDUC- CAPES e trabalha como Técnica em assuntos educacionais na Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal do Triângulo Mineiro- IFTM. Endereço eletrônico: telmatae@gmail.com

Ao analisarmos a cultura, nos deparamos com diversos fatores ideológicos que nos faz entender algumas teorias que explicam que a violência tanto física como simbólica advêm das narrativas fílmicas e da mídia em geral.

Em Guimarães (1998) temos uma pesquisa realizada para entender como o cinema interage com a escola e como essa reproduz o que foi (re) criado em uma narrativa fílmica.

Segundo a autora, em sua pesquisa, quando colocava imagens de violência à plateia, havia uma reação de acionamento de elementos míticos que já estavam sedimentados em cada um e que, ao tentar traduzir a linguagem que assistia, estaria buscando um sentido para poder entender o filme e fazer-se entender. (GUIMARÃES, p.105)

Mas a pergunta que se faz é o que definir como mito e de que forma as imagens fílmicas (cinema e TV) podem fazer emergir a lembrança de elementos míticos através de suas narrativas?

O Mito (ELIADE,1989) sempre conta uma história sagrada, relatando um acontecimento que teve um início longínquo, que pode ser definido como o “tempo fabuloso dos começos”.

Para os homens arcaicos, segundo a autora, conhecer os mitos seria aprender não só como as coisas passaram a existir, mas também onde as encontrar e como fazê-las ressurgir quando elas desaparecem (ELIADE, 1989). A autora acrescenta ainda que esse regresso também acontece nos nossos tempos, quando, por exemplo, um homem se espelha no super-homem, reconhecendo a sua degradação e limitação, e sonha em um dia poder se revelar como um herói.

Walter Benjamin (1984 apud GUIMARÃES, 1998) nos dá um exemplo simbólico no contexto da história da Criação e da Salvação Divina. Segundo a Mística Judaica, a luz divina inundou o espaço e criou o primeiro ser. Mas como a luz de Deus foi muito intensa, seu impacto fez com que os recipientes, que seríamos nós, humanos, se quebrassem e se despedaçassem. Com isso, houve a pulverização em milhares de pedaços e o que temos hoje é um amontoado de ruínas (GAGNEBIM, 1993, p. 66 apud GUIMARÃES, 1989).

A salvação estaria, segundo essa explicação, em recolher os pedaços dispersos e seguir com nossa busca contínua de juntar os estilhados, dando sentido à existência. Benjamin diferencia assim a “rememoração” de “lembrança” ao entrarmos em contato com a mídia. Para ele, rememoração é a recriação do que foi “perdido” e lembrança, por ser regida por uma temporalidade única, dá um sentido de um passado completo, sendo única verdade.

A mídia, assim, contribui para a formação do imaginário social, reforçando mitos e estruturas de poder.

Diante disso, a memória, enquanto lembrança, mantém uma ordem que tem a pretensão de ser natural, objetiva em relação à história oficial e faz com que as pessoas sejam manipuladas rapidamente pelos valores dos grupos de poder e pela história dos vencedores.

Mas qual a ligação de tudo o que foi apresentado com a escola?

Quando se diz que esse país é “sem memória” e que a escola teria a obrigação de recuperar a história, há a impressão de que a instituição escolar descuidou da memória como rememoração e sempre retoma ou “resgata” somente as lembranças de datas, nomes, conceitos cristalizados e valores da classe dominante. O presente ficou reduzido ao que foi pensado, dito e feito. (CHAUÍ, 1980).

Sendo assim, a mídia, tanto cinematográfica como televisiva, tem forte influência dentro da instituição escolar, pois seu alcance traz a ideologia dominante de maneira muito rápida e globalizada.

1. Breve estudo sobre o poder da mídia na comunicação de massa

A mídia exerce, na contemporaneidade, um papel como mediadora entre o homem e o mundo, além de ocupar uma centralidade na construção da memória social. Os agentes fundamentais na construção das identidades nas sociedades contemporâneas são as *mass media* (GOULART, 2000). Tem ocupado um lugar central como formadora e armazenadora de uma memória social, deixando de ser a História o principal lugar de memória, que é conferido agora à comunicação massiva.

Bahia (2012) também assevera que os meios de comunicação de massa se tornaram especialmente relevantes para difundir ideias, criar estados emocionais coletivos e legitimar o projeto de cultura nacional dentro de um processo de modernização do país. A comunicação de massa representou uma nova forma de sociabilidade e novas condições de existência de lutas culturais pela hegemonia. O cinema, o rádio, enfim, as mídias em geral passaram a não ser somente um meio de expressão cultural, mas excede esse espaço e dialoga o tempo todo, na tentativa de convencer sempre sobre a política, economia e diversas outras áreas do conhecimento. Assim,

com o advento das novas tecnologias de comunicação e da internacionalização da cultura, os bens culturais passam a ser percebidos como decisivos no campo simbólico, econômico e político nas sociedades contemporâneas. O audiovisual tornou-se o principal *locus* das atividades culturais, de informação e entretenimento nas últimas décadas, envolvendo produção, comercialização, exibição, investimento, consumo, exportação e geração de emprego. Os produtos, bens e serviços direta e indiretamente relacionados com o audiovisual têm impacto econômico, social, político e

cultural em tempos de globalização. Nos anos 2000, a produção e o consumo de produtos audiovisuais constituem uma das atividades culturais mais importantes do mundo: são simultaneamente fontes de informação e lazer, desempenham papel estratégico na disseminação e *na afirmação de culturas e se impõem política e economicamente na sociedade mundializada e espetacularizada*. (BAHIA, 2012, p. 21, grifos da autora)

Mas como definir o que é mídia?

Ao recorrer à literatura, verificamos que a maior parte dos autores prefere o significado dado pelo senso comum (BAHIA, 2012). As mudanças históricas, tecnológicas e comunicacionais impulsionaram ainda mais o uso do termo “mídia” como um conceito-ônibus², tendo assim uma amplitude para sua utilização nos meios que envolvem entretenimento, jornalismo, publicidade e política.

Estudando amplamente esse fenômeno da comunicação de massa, Stuart Hall (2008) diz que para entender os processos de comunicação é preciso entender como ocorre a codificação e a decodificação. De maneira tradicional, as pesquisas em comunicação de massa têm sido interpretadas como um circuito, em que há a linearidade: emissor-mensagem-receptor, no qual também há a troca de mensagem e audiência (SAUSSURE, 1969 apud STUART HALL, 2008).

Hall apresenta mais uma maneira de pensar esse processo comunicativo como uma estruturação mais complexa, que teria articulação de momentos distintos, mas interligados – produção-circulação-distribuição/consumo-reprodução. A estrutura seria pensada como uma “complexa estrutura em dominância”, subsidiada por práticas conectadas, em que cada qual, mantém sua distinção e tem sua modalidade específica, sua própria condição de sobrevivência.

Dessa forma, não são todos os filmes, propagandas, novelas e mídias em geral que terão total certeza de retorno com audiência plena. Para que essa ocorra é necessário que a produção do discurso apresentado evidencie “sentido” para o receptor. Se nenhum sentido é apreendido, não há consumo e conseqüentemente não há reprodução. A produção de uma mídia e a recepção da mensagem não são idênticas, mas estão relacionadas.

Então, como não há grau zero em linguagem (HALL, 2008), a codificação, é o processo de produção, imbuída de ideologias (predominantemente da classe dominante), conceitos profissionais, definições, pressupostos, determinando a estrutura com o objetivo de que haja a

² Conceito-ônibus ou *omnibus*: conceito firmado por Pierre Bourdieu para dizer “usado por todos”. São conceitos que não chocam ninguém, que não envolvem disputas, que não dividem, mas formam consenso. (BOURDIEU, 1997, p. 23)

decodificação por parte dos receptores, assim também como nos assegura Ortiz (1983) ao estudar Bourdieu, que

não existe uma neutralidade das ações, pois toda realização pressupõe necessariamente uma série de interesses (os mais diversos) em jogo. Esses deverão dar o sentido ao discurso significativo empregado, que por sua vez o fará desembocar em práticas sociais. (ORTIZ, 1983)

Por isso pode haver os “mal-entendidos”. As narrativas fílmicas e as mídias não são como “uma batida na rótula do joelho” (HALL, 2008). Porém, quando os códigos são bem distribuídos em uma cultura ou comunidade de linguagem específica e são aprendidos desde cedo, não aparentam terem sido construídos. Nesse caso, o efeito dessa decodificação é a naturalização. Esse é o objetivo principal de qualquer mídia: que os códigos funcionem sempre assumindo o *status* de percepções naturalizadas (HALL, 2008). Dessa forma há de permanecer a estrutura dos discursos em dominância.

Nesse sentido, Bourdieu (1997) dialoga com Hall (2008), ao nos apresentar as “ideias feitas”, que são ideias aceitas por todo mundo, convencionais, banais, comuns e naturalizadas. Para Bourdieu, quando as aceitamos, já estão, na verdade, aceitas, e, dessa forma, o problema da recepção não se coloca. Assim,

Ora, trate-se de um discurso, de um livro ou de uma mensagem televisual, o problema maior da comunicação é de saber se as condições de recepção são preenchidas, aquele que escuta tem o código para decodificar o que estou dizendo? Quando emitimos uma “ideia feita” é como se isso estivesse dado; o problema está resolvido. A comunicação é instantânea porque, em certo sentido, ela não existe. Ou é apenas aparente. A troca de lugares-comuns é uma comunicação sem outro conteúdo que não o fato mesmo da comunicação. Os “lugares-comuns” que desempenham um papel enorme na conversação cotidiana têm a virtude de que todo o mundo pode admiti-los e admiti-los instantaneamente: por sua banalidade, são comuns ao emissor e ao receptor. (BOURDIEU, 1997, p. 40-41)

Voltando a Hall (2008), existem três hipóteses ou posições sobre como pode ocorrer a decodificação de uma narrativa ou discurso no receptor.

A primeira posição hipotética da decodificação seria a posição hegemônica-dominante. Ocorre quando o espectador se apropria do sentido conotado, assim operando dentro do código dominante e esperado pela produção. Nessa decodificação, o código sai como se fosse transparente, natural, óbvio e inevitável e por isso é facilmente reproduzido.

A segunda posição é por ele chamada de posição do código negociado. Nessa hipótese há o reconhecimento da hegemonia como legítima, mas também tem, mesmo que em um nível mais restrito, suas próprias regras. Essa decodificação funciona como exceções à regra. Nela há contradições, mesmo que em momentos isolados. Um exemplo simples dessa

negociação seriam as emendas das leis que estabelecem regras às regras já estabelecidas, como forma de limitação do poder. Ou em outro exemplo, seria uma mídia em que diz que a moda no momento seria usar roupas confeccionadas com tecido vermelho, mas alguém que não gosta dessa cor, poderia usar uma tom de vinho. Percebemos que houve uma negociação na decodificação. Quando isso ocorre, alguns profissionais dominantes dizem que houve os “mal-entendidos”, já citados acima, pois são contra qualquer tipo de diversidade.

Por fim, em uma terceira posição, pode haver decodificação da mensagem de uma maneira totalmente contrária à codificação. Nesse caso, o espectador ou receptor operou no código de oposição, no qual, ao concluirmos este trabalho, voltaremos a refletir sobre hipótese.

2. Violência simbólica escolar e a mídia

O conceito “Violência Simbólica” foi elaborado pelo sociólogo francês, Pierre Bourdieu (1975) e se apoia em crenças e preconceitos coletivos. A violência simbólica faz parte de um processo chamado pelo autor de “arbitrário cultural”, que é imposto pela sociedade hegemônica dominante.

Essa definição está atrelada à ideia de que existe uma cultura inferior e uma cultura superior. A superior pertence às classes dominantes e a inferior às classes populares, o que é totalmente descartado na concepção antropológica, não havendo cultura “melhor” ou cultura “pior”.

Em se tratando do ambiente escolar, todos os atores trazem consigo o que o autor Pierre Bourdieu (1983) denomina de *habitus* e a escola seria o que ele chama de *campo*.

Habitus é concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (PIERRE BOURDIEU, 1983)

Fundamentado por Bourdieu, Ortiz (1983, p. 15-19) destaca que o *habitus* tende, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. Torna-se importante destacar que o *habitus* se apresenta na forma individual (hábito primário) e na forma social, retratada como grupo ou classe. Bourdieu chama a atenção para que seja estudada como ocorre a sua estruturação, através das instituições de socialização dos agentes. Essa está condicionada a um processo que se desenvolve a partir de uma série de socialização de *habitus* distintos. As estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o

processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas.

Campo, como definição, seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. A sociedade é composta por vários *campos*, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias.

Ao interpretar os escritos de Bourdieu, em Ortiz (1983, p. 21) temos o conceito que,

o *campo* se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social, que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse *quantum* de “capital social”. A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: os dos dominantes e dos dominados.

Ora, se o *habitus* é formado durante toda a socialização do indivíduo (ALMEIDA, 2005), desde seu relacionamento familiar, perpassando pela religião e trabalho, e, se existe um *habitus* individual, interiorizado, que é trazido por todos que ali estão, então a escola também contribui para a reprodução do que pensam seus atores. E o que eles trazem em suas mentes?

Trazem a mídia, a comunicação de massa, enfim os estigmas e os estereótipos idealizados pela classe dominante que são operacionalizados em suas mentes, trazendo a naturalidade, a obviedade, a concordância plena e a “lembrança” de que só há um caminho certo.

Há que se destacar, para uma melhor definição, o que vem a ser estigma, recorrendo assim a Ervin Goffman (1982, p.12)

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social”. [...] estigma é, portanto, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...]

Márques (2010) auxilia-nos a interpretar Goffman, dizendo que

a estigmatização, que é sempre socialmente construída, pode ser compreendida como um processo de produção de identidades, pessoais ou coletivas, às quais caberá, mediante consenso, um tratamento diferenciado. Explica o autor que, frente ao sujeito (individual ou coletivo) a quem a maioria consente em identificar como estigmatizado, os demais, tomados como “sujeitos ideais” e auto-identificados como “normais”, passam a produzir um conjunto de estratégias necessárias à manutenção destes *status quo* estabelecidos. (MÁRQUES e AVEIRO, 2010)

Nesse sentido, quando os indivíduos vêm, cotidianamente, para o *campo* educacional (onde já existe o campo dos dominantes e o campo dos dominados) com seus *habitus* e, se no *campo* já foi hegemônico, principalmente pela mídia com o discurso do poder, qualquer tentativa de resistência à homogeneidade naturalizada será considerada errada, ilegal. Assim, para o combate desse “diferente”, entra nesse *campo* a violência simbólica.

Se através da mídia, os atores da escola apreenderam, para exemplo nosso, que o corpo de uma pessoa obesa ou simplesmente com sobrepeso está fora do padrão que já foi interiorizado pelo externo (BOURDIEU, 1998), então, com o uso do poder, esse corpo indesejado pelos outros merece uma punição. Essa vem, sem sombra de dúvidas, primeiramente, através da violência simbólica.

Bourdieu chama a nossa atenção e revela especial preocupação com a questão de a mídia ser promotora da violência simbólica:

Desejaria, então, desmontar uma série de mecanismos que fazem com que a televisão exerça uma forma particularmente perniciosa de violência simbólica. A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la. A sociologia, como todas as ciências, tem por função desvelar coisas ocultas. Ao fazê-lo, ela pode contribuir para minimizar a violência simbólica que se exerce nas relações sociais e, em particular, nas relações de comunicação pela mídia. (BOURDIEU, 1997, p. 22)

Assim, o obeso, o negro, o oriental, o deficiente, a mulher, o homem de estatura baixa, o de outro credo religioso, enfim, todos que são maltratados pela mídia hegemônica dominante serão diminuídos e desprezados, além de serem considerados como pessoas estragadas (GOFFMAN, 1982, p.12) pelo poder escolar que se instaura na escola.

Mas a escola não é vista pela sociedade como reprodutora de violência, sobretudo simbólica. A instituição escolar é vista como neutra, isenta de qualquer tentativa de violência.

Voltando a falar sobre mitos, no Brasil, existe um mito denominado por Marilena Chauí (1978) de “o mito da não-violência”. Segundo ela, esse é consequente e importantíssimo de ser desvelado. Foi criado tendo como imagem um povo ordeiro, pacífico, alegre, cordial, mestiço e incapaz de discriminações éticas e sociais.

A autora questiona como o mito da não-violência pode persistir diante da violência real (dura) na comunicação de massa?

Isso se deve ao modo de como a violência é interpretada. A classe dominante, para perpetuar esse mito, admite a violência apenas como factual e sempre fabrica explicações para renegá-la.

Chauí (1978) explica que são quatro os mecanismos ideológicos que permitem a perpetuação do mito. O primeiro refere-se à exclusão e afirma que a nação brasileira é não-violenta e se houver violência é praticada por gente que não faz parte do Brasil, e isso mesmo que o indivíduo tenha nascido no Brasil e viva no Brasil. São distinguidos assim: *nós* somos os não-violentos e *eles* são os violentos. O *eles*, não brasileiros e violentos, não faz parte do *nós*, brasileiros e não-violentos.

O segundo mecanismo ideológico é a distinção. Distingue-se o essencial e o accidental. Para a autora, quando essa ideologia diz “Os brasileiros não são violentos”, impõe-se que a violência quando ocorre é meramente accidental. Simplesmente foi um acontecimento efêmero, passageiro, pois assim dizem os meios de comunicação tratando a violência como uma epidemia, um surto em um espaço delimitado, superável e que deixa intacta a nossa essência de não-violência.

Um terceiro mecanismo seria o jurídico, em que a violência fica circunscrita ao campo da criminalidade e delinquência, sendo definido ataque à propriedade privada. Esse mecanismo determina quem são os violentos, de modo geral os pobres, e assim legitimam ação da polícia contra a população pobre, os negros, os favelados e as crianças de rua. Nesse sentido, a ação policial pode ser às vezes considerada violenta, recebendo o nome de chacina, massacre, quando de uma só vez o número de assassinatos é muito alto. Mas, no restante das vezes os assassinatos são considerados normais e naturais, sempre destinados a proteger o *nós* contra o *eles*. Então a conclusão desse mecanismo é que a violência está com a delinquência.

O quarto, último mecanismo, se concentra na *anomia*, expressão retirada do sociólogo Durkheim. É definida como sendo regras e valores antigos que perderam o sentido e os novos ainda não foram adquiridos. É nesse ínterim que ocorre a violência. Esse conceito é usado para afirmar que a violência ocorreu momentaneamente até que houvesse uma acomodação do novo. Nesse sentido é que os jovens são tidos como violentos, delinquentes, pois não se apropriaram ainda da maneira adultocêntrica, ou seja, os adultos é que pensam, controlam, resolvem e organizam a sociedade e, além disso, são os dominadores e estão no centro do poder.

Com o objetivo de desmitificar a não-violência no Brasil, a instituição escolar tem um papel fundamental. Se nela está a capacidade de reproduzir a ideologia dominante, também nela está a possibilidade de resistência à dominação. Segundo Bourdieu, o *habitus* que os indivíduos chegam à escola é durável, mas não é imutável. (CERQUEIRA, 2010, p.110)

A escola, ao impor a cultura “superior” aos alunos, está realizando a violência simbólica. Essa ocorre de maneira vertical (gestores-professores/ professores-alunos) e de

maneira horizontal (alunos-alunos/professores-professores), nas mais diversas formas através da coerção, da omissão, abusos e assédios morais, desencadeando o *bullying*, *mobbing* e o *cyberbullying*.

Animosidades permeando relações verticais e horizontais, abusos e omissões do poder institucional, assédio moral e mobbing entre professores, mobbing, bullying e cyberbullying entre alunos, agressões entre adultos responsáveis por crianças em conflito, atos de vandalismo, e o aguçamento da judicialização da educação escolar e familiar, estão entre os elementos que dão visibilidade a um problema que também envolve ingerências, intransigências para com as diferenças e disposição para a negação da alteridade. (MÁRQUES, 2011, p.2)

Os responsáveis pela instituição escolar ao naturalizarem as raízes e consequências decorrentes da violência simbólica estão negligenciando a função social da escola e reproduzindo a posição sugerida pela classe dominante. Dessa forma, o mito da não-violência, acolhido mesmo que inconscientemente, acha solo totalmente fertilizado e pronto para desenvolver as raízes da violência simbólica.

Considerações Finais

O leitor deve lembrar que foi promessa voltarmos à terceira posição hipotética de decodificação da comunicação nas considerações finais deste trabalho. Isso se deve à necessidade de alertar todo o *campo* educacional a respeito do trabalho que deve ser feito com o que Hall (2008) chama de *código de oposição*. São aqueles momentos em que os que já têm como regra os *códigos negociados*, que passam ter uma leitura contestatória sobre a mídia.

Quando houver o engajamento para discussão dos *capitais*, não só o econômico, mas também o simbólico e o cultural, já se observarão mudanças no campo educacional.

Se a escola aceita o que está posto e imposto pela mídia e não desvela aos alunos o que está coberto e encoberto, se ignora as contradições e as relações de dominação do esquema midiático, contribui para a reprodução da sociedade tal como se encontra.

Mas, poderíamos pensar: Diante do fenômeno da reprodução que se instaura na escola, existe espaço para pensamentos que poderiam acusar uma transformação?

Se o *habitus* se define pela tendência à reprodução, como desestruturá-lo em busca de mudança social e, no caso específico de nosso artigo, como dismantelar o esquema da cultura midiática dominante, já que compreendemos que a instituição escolar atende aos requisitos da dominação, produzindo, reforçando as diferenças ao invés de promover a igualdade?

Segundo Almeida (2005), é possível haver uma contraposição: a reprodução pode ser revertida em transformação social: “ousar, neste exercício de pensamento, inverter as bases

fundantes da reprodução social no sentido de buscar, no contexto da reprodução, brechas suficientes para conduzir o agente social à transformação.” (ALMEIDA, 2005, p. 148)

Entendemos que um dos caminhos aqui apresentados para isso seria o trabalho dos profissionais da educação através da “literacia midiática” (*media literacy*), que é o estudo de resistência e de oposição, como forma de entender as artimanhas da mídia e assim não aceitar prontamente o que está imposto em cinemas, novelas, propagandas, modas, comidas, bebidas (JENKINS, 2006).

Está basicamente fundamentada em fazer com que os alunos (e não só eles, mas professores e gestores também) acessem os conteúdos midiáticos, avaliem, produzam linguagens e reflitam sobre a representação social que as instituições midiáticas passam, que é principalmente a audiência e em consequência o consumo.

Segundo Jenkins (2006, p. 19),

Além de saber ler e escrever, os estudantes precisam dominar habilidades de pesquisa. Entre outras coisas, eles precisam saber localizar artigos numa biblioteca, tomar notas e integrar recursos secundários numa pesquisa, checar a veracidade dos dados, ler mapas e gráficos, interpretar visualizações científicas, *compreender que tipo de informação está sendo transmitida pelos diversos sistemas de representação, distinguir fato e ficção, fato e opinião, construir argumentos e ordenar evidências.* (grifos da autora).

Isso é perfeitamente possível porque o *habitus* dos agentes pode ser mutável (BOURDIEU, 1975) e, conseqüentemente, internalizadas novas formas de pensar, agir e reagir aos estigmas e estereótipos.

Diante de tal necessidade e como forma de avanço nessa temática, faz-se necessária a reflexão de como a literacia midiática poderia ser implementada na formação de professores e quais as ações que estariam disponíveis ou seriam viáveis para atendimento a essa expectativa.

Já existem ações de políticas públicas espalhadas pelo mundo para que a literacia midiática, alfabetização ou letramento midiático possam assumir no cenário educacional um lugar de destaque como conteúdo interdisciplinar e transversal para que haja a conscientização dos atores educacionais quanto ao simulacro que a mídia carrega consigo e suas desastrosas conseqüências para o *campo* educacional.

Referências

ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Inter-Ação**. UFG, no. 30, p. 139-155, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1291/1343>>. Acesso em 04 de julho de 2013

BAHIA, L. **Discursos, políticas e ações: processos de industrialização do campo cinematográfico brasileiro** / organização da coleção Lia Calabre. – São Paulo: Itaú Cultural: Iluminuras, 2012.

BOURDIEU, P. & PASSERON, C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BOURDIEU, P. **A juventude é apenas uma palavra**. In: Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. IN: NOGUEIRA, M.A., CATANI, Afrânio (org). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Sobre a Televisão**: seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CERQUEIRA, F. S. Poder em Violência Simbólica: uma análise do cotidiano escolar. In: **Juventude, Violência Simbólica e Corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2010, p. 101-127.

CHAUI, M. A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo. In: **1ª Conferência brasileira de educação**. São Paulo. 1980. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2200>. Acesso em 20 de maio de 2013.

_____. Ética, política e violência. IN: CAMACHO, Thimoteo (org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

MÁRQUES, F. T.; AVEIRO, C. O. Reflexões sobre a re/construção midiática da delinquência juvenil. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 77, jun 2010. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7942... Acesso em 11 de julho de 2013.

MÁRQUES, F. T., MORAIS, D. V. A violência institucional e as manifestações de violência entre pares no ambiente escolar. In: **Revistas UNIUBE v.1, nº 1, 2011- VI Encontro de pesquisa em educação**. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/issue/view/43>. Acesso em 15 de julho de 2013

GAGNEBIN, J. M., Benjamin W.: **Os cacos da história**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GUIMARÃES, A. O Cinema e a escola: formas imagéticas da violência. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 47, dezembro de 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n47/v1947a08.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2013.

HALL, S. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Humanistas/UFMG, 2008.

JENKINS, H. et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for de 21st Century**. Fundação MacArthur, 2006. Disponível em <<http://www.digitalllearning.macfound.org>> Acesso em 11 de julho de 2013.

RIBEIRO, A. G. “A mídia e o lugar da história”. **Lugar Comum**, n. 11, maio-ago. 2000.

Wilson, C., Grizzle A., Tuazon, R., Akyempong, K.e Cheung, Chi-Kim. – **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf> Acesso em 10 de julho de 2013.