



31(2):171-188  
jul./dez. 2006

# CRIANÇAS E INFORMAÇÃO: papéis da família e da escola

**Tânia de Freitas Resende**

**RESUMO** – *Crianças e informação: papéis da família e da escola.* A partir de pesquisa realizada com crianças de 9 anos, este artigo discute os papéis da família e da escola no acesso à informação e no desenvolvimento de disposições favoráveis ao efetivo aproveitamento do potencial informativo atualmente oferecido pelos mais diversos veículos. Constatam-se desigualdades não só no acesso a esses veículos, mas também nas formas de apropriação de suas mensagens. Tais desigualdades colocam em evidência a questão do capital cultural familiar, as estratégias das famílias no tocante à escolarização e a relação com o próprio conhecimento. Delimita-se, assim, um importante espaço de atuação para a escola, tendo em vista a inclusão efetiva dos alunos na chamada “era da informação”.

**Palavras-chave:** *crianças, informação, desigualdades, família, escola.*

**ABSTRACT** – *Children and information: the roles of family and school.* Based on the findings of a research with 9-year-old children, this paper discusses the roles of family and of school in developing favorable attitudes towards an effective utilization of the information potential of a wide scope of information vehicles available. Inequalities not only in the access to these vehicles but also in the retrieval of the messages they convey are identified. Inequalities such as these highlight the question of cultural capital, since the information retrieval strategies used by the families can be limited by their own schooling level and amount of acquired knowledge. Finally, we demarcate a key area of action for schools aiming at fostering the students’ actual inclusion in the so-called information age.

**Keywords:** *children, information, inequalities, family, school.*

## Introdução

As transformações<sup>1</sup> econômicas, políticas, culturais e tecnológicas vividas em escala mundial a partir da segunda metade do século XX levaram ao surgimento de novas formações sociais, nas quais a produção de conhecimento, o uso e o processamento da informação assumem valor central como elementos de geração de riqueza e de poder na sociedade (Castells, 1999). Antigas contradições foram, assim, dinamizadas, de modo que o problema da desigualdade, longe de estar superado, recoloca-se sob novas configurações.

Castells (1999) analisa os processos de exclusão vividos por populações de grandes áreas do mundo e por consideráveis segmentos da sociedade, ao se verem desconectados das redes globais de riqueza e de poder estabelecidas a partir do uso das tecnologias da informação. Acena, ainda, para as desigualdades observadas mesmo entre aqueles que têm acesso a essas tecnologias, aprendendo a modificá-las ou apenas a utilizá-las. Tapscott (1999), por sua vez, discutindo o que chama de “economia digital”, faz referência a um “*apartheid* da informação”, isto é, a uma “divisão digital” entre os que têm e os que não têm acesso à informação e às diversas formas de comunicação.

Neste cenário, não obstante, constata-se ao mesmo tempo a pregnância do discurso da “democratização de saberes”, supostamente gerada pela “era da informação”. Paralelamente a esse discurso, desenvolve-se outro, que desqualifica a escola como instância de acesso à cultura, colocando-a em posição de desvantagem na “concorrência” com os veículos de comunicação. Sacristán (1998, p. 71), por exemplo, ressalta a possibilidade de certa “democratização dos saberes” em decorrência do “incremento espetacular do tráfico de informações em nossa sociedade”. Segundo o autor, o cidadão médio tem, atualmente, mais informação sobre temas como ciência, tecnologia, cultura de diferentes povos, graças a suas experiências extra-escolares, do que pelas aprendizagens no âmbito escolar.

Pode-se, entretanto, indagar se não estaria havendo, em tais discursos, uma confusão entre a veiculação de informações – que indubitavelmente ocorre hoje em proporções gigantescas – e a apropriação efetiva delas, em processos significativos de construção de conhecimentos<sup>2</sup>, pela maior parte da população. Pode-se questionar se a grande disponibilidade de informações, a variedade de aparatos tecnológicos aptos a processá-las, como também, a possibilidade de acessá-las de qualquer lugar do mundo, não estariam, em muitos casos, levando à desconsideração da desigualdade na posse dos recursos materiais e simbólicos necessários a esse acesso.

Tais constatações abrem um importante campo de pesquisas para diversas áreas, dentre as quais a sociologia da educação. Em uma sociedade na qual a informação se torna um valor central e em que as formas de acesso a ela se ampliam, mas se distribuem desigualmente, torna-se relevante problematizar as implicações para os processos de socialização e de escolarização. Temas clássicos

nesse campo científico, como as relações entre desigualdades sociais e escolares, e outros que vêm se estabelecendo mais solidamente nas décadas recentes – como os estudos sociológicos do currículo ou as relações entre família e escola – passam a merecer investigações que considerem a realidade desse contexto atual.

O objetivo deste artigo é fazer uma aproximação exploratória da temática acima esboçada, propondo uma discussão sobre os papéis da família e da escola no que se refere ao acesso à informação e a seu aproveitamento, por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados utilizados decorrem de uma pesquisa empírica sintetizada a seguir. Embora a investigação tenha sido realizada em 1999 e diga respeito a uma área em que ocorrem mudanças aceleradas, considera-se que as questões por ela ensejadas mantêm sua atualidade, podendo ser recolocadas no quadro das evoluções mais recentes do uso das mídias, como se discutirá na conclusão do artigo.

## **O desenho da pesquisa**

A pesquisa em questão<sup>3</sup> teve como objetivo analisar as relações entre o acesso das crianças a informações fora da escola e a construção dos conhecimentos escolares em sala de aula, nos processos interativos que configuram o “currículo real” de cada turma<sup>4</sup>. Ou seja, tomando como base conteúdos do currículo formal, buscou-se verificar em que medida e de que forma entram em jogo, no trabalho pedagógico, as informações relativas a tais conteúdos, previamente trazidas, pelos alunos, de contextos extra-escolares.

Falar em acesso a informações significa fazer referência a um processo amplo, contínuo, muitas vezes subliminar, pelo qual se constroem não apenas conhecimentos formais, mas também representações, disposições, valores, que serão constituidores do sujeito. Implica, ainda, pensar em uma grande variedade de experiências sociais e culturais, desde o convívio com a família e os amigos, as viagens, a participação em eventos, até o contato com diferentes veículos – livros, jornais, revistas, televisão, internet, DVD, celular e outros. Entretanto, como a problemática da pesquisa era centrada, sobretudo, no processo de construção dos conhecimentos escolares, seu foco incidiu sobre as informações obtidas pelas crianças a respeito de assuntos ligados aos conteúdos formalmente abordados nos currículos escolares, especialmente nas áreas de Geografia, História e Ciências<sup>5</sup>. O mesmo motivo levou, também, a considerar esse acesso à informação de forma ampla, envolvendo os diversos tipos de experiências citadas, em vez de enfatizar o contato com um determinado veículo.

Objetivando atingir um público que provavelmente tivesse acesso favorecido a veículos de informação, selecionaram-se duas escolas privadas de grande porte, de Belo Horizonte, que atendem alunos das camadas médias da população. Além desse critério, buscou-se, na escolha das instituições, eliminar aquelas

que se sobressaíssem pelo seu academicismo (escolas com reputação de “mais tradicionais”) ou por um ensino “alternativo”. Partiu-se do pressuposto que, nesses dois extremos, o tratamento dado às informações paraescolares<sup>6</sup> em sala de aula tenderia a ser bastante típico, interessando-nos privilegiar instituições nas quais, *a priori*, houvesse maiores chances de observar situações diversificadas quanto a esse aspecto.

Escolheu-se, para investigação, o segmento de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, por ser uma fase da escolaridade na qual geralmente se observa maior flexibilidade para o trabalho da professora (menor rigidez nas divisões entre as disciplinas e nos seus horários), bem como significativa penetração de teorias que preconizam a valorização dos “conhecimentos prévios” dos alunos. Ressalta-se que tudo isso faz supor possibilidades aumentadas de emergência dos saberes paraescolares na sala de aula. Dentro desse segmento, optou-se pelas últimas séries, devido ao maior tempo de exposição das crianças a veículos de informação, bem como à sua maior facilidade em explicitar os conhecimentos adquiridos através deles. Finalmente, a escolha recaiu sobre duas turmas de 3<sup>a</sup> série, uma de cada estabelecimento de ensino, uma vez que, nas escolas selecionadas, já se adotava, na 4<sup>a</sup> série, a divisão de professoras por áreas. As duas turmas – que serão aqui designadas como “turma X” e “turma Y” – tinham, respectivamente, 36 e 33 alunos com faixa etária em torno de 9 anos.

O procedimento metodológico fundamental da pesquisa foram as observações diretas em sala de aula, as quais permitiram analisar as interações entre alunos e destes com as professoras, colhendo dados para compreender em que medida e de que formas se colocavam em jogo, no processo de sistematização dos conhecimentos previstos pelo currículo formal das instituições, as informações obtidas pelas crianças fora da escola. Além das observações, foi aplicado pela pesquisadora, em sala de aula, um questionário a todos os alunos das duas turmas. O questionário buscava levantar informações sobre a existência ou não, na residência, dos diversos veículos de acesso à informação, bem como sobre o uso desses veículos, pela criança. Realizaram-se, ainda, entrevistas semi-estruturadas com dez alunos da turma X e sete da turma Y, a fim de ampliar e aprofundar os dados obtidos através do questionário e conhecer as perspectivas dos sujeitos a respeito das relações entre a escola e as vivências fora dela.

Como um de seus desdobramentos, o estudo proporcionou elementos para problematizar a questão do acesso à informação, colocando em discussão os papéis da família e da escola no desenvolvimento, pela criança, de disposições favoráveis ao efetivo aproveitamento do potencial informativo atualmente oferecido pelos mais diversos veículos. É esse aspecto mais específico que se abordará neste artigo.

## **Acesso à informação e apropriação da mensagem informativa**

Embora as duas turmas investigadas pertencessem, em termos gerais, à mesma camada social, os dados obtidos por meio do questionário indicaram, antes de mais nada, desigualdades entre elas quanto à disponibilidade de veículos de informação nas residências dos alunos<sup>7</sup>. Entretanto, o achado mais relevante a ser aqui problematizado consiste nas diversas evidências de desigualdades relativas às formas de apropriação desses veículos e de suas mensagens informativas, pelas famílias e pelos indivíduos.

Os dados levantados evidenciaram que, mesmo considerando os alunos que tinham acesso a computador, internet, TV paga, jornais e revistas, tal acesso não significava, necessariamente, que todas essas crianças utilizassem de forma significativa o potencial informativo dos veículos, no que se referia a informações que pudessem propiciar a construção de conhecimentos científicos, históricos, geográficos, considerados importantes em nossa sociedade<sup>8</sup>. Nas turmas em que se desenvolveu a investigação, predominava, em geral, no uso desses meios, o objetivo de entretenimento. Assim, quanto aos programas de televisão mais assistidos (Tabela 1), predominavam os desenhos animados e novelas, na turma X, e os programas de auditório, novelas e desenhos, na turma Y. Isso se observava mesmo entre os alunos que tinham acesso a canais de TV paga, alguns dos quais, como se sabe, costumam disponibilizar diversos tipos de documentários, programas jornalísticos e informativos. Ou seja, a maior disponibilidade ou possibilidade de acesso a esse tipo de programa não fazia com que suas mensagens fossem apropriadas pela criança na mesma proporção<sup>9</sup>.

Com relação ao computador, a principal forma de utilização pelos alunos das turmas X e Y, ainda segundo os dados do questionário, estava ligada aos jogos ou *games*, seguindo-se a realização de pesquisas e trabalhos escolares<sup>10</sup>. Os alunos que tinham acesso à internet usavam-na predominantemente para fazer pesquisas propostas pela escola, depois para brincar, jogar, obter dicas sobre jogos e para comunicar-se (via *e-mail* ou salas de bate-papo). A busca espontânea de informações por meio desses veículos, bem como dos veículos impressos – como jornais, revistas, enciclopédias –, revelou-se, tanto no questionário quanto nas entrevistas, pouco freqüente. Quando ocorria, essa busca se referia, predominantemente, a informações que não concorreriam com as do currículo escolar (por exemplo, busca de informações sobre *games*, sobre artistas, grupos musicais, carros, programas de viagens...).

Nas aulas observadas e nas entrevistas com os alunos, as crianças – mesmo aquelas que tinham maior acesso aos veículos de informação – de modo geral apresentavam, em relação aos temas discutidos, o que Morin (2001) chama de “parcelas dispersas de saber”; isto é, informações fragmentadas e descontextualizadas que não configuravam um efetivo conhecimento sobre aqueles temas. Por exemplo, a respeito do Rio Amazonas, um aluno sabia que “é um rio muito famoso e que os índios nadam nele”; outro afirmou que esse rio “banha o Estado do Amazonas e tem mais de 3.000 peixes”. Entretanto, nenhum deles sinalizou um conhecimento mais consistente sobre o rio, sua localização ou sua importância.

As observações das aulas permitiram destacar apenas cinco crianças na turma X e três, na Y, que efetivamente demonstravam uma relação diferenciada com certos campos de saber, caracterizada pelo interesse especial por temas específicos, pela busca de informações a respeito deles, independente dos estudos escolares, e pela capacidade de comunicar essas informações de modo relativamente organizado e coerente. Tais crianças tinham, em geral, um *status* diferenciado no conjunto da turma, já que, nas duas salas de aula, apresentar subsídios sobre os temas abordados ou trazer materiais que enriquecessem seu estudo eram vistos como fatores de distinção<sup>11</sup>.

Mas, quais seriam os fatores a proporcionar, a essas poucas crianças, um aproveitamento mais significativo dos veículos de informação a que outras também tinham acesso, sem lograrem o mesmo resultado? Seriam necessários estudos específicos para esclarecer as configurações singulares de fatores sociais, culturais, psicológicos, dentre outros, que explicariam tal fato. Entretanto, os dados obtidos na pesquisa ensejam uma reflexão sobre os papéis da família e da escola nesse processo.

## O papel da família

A constatação da diferença entre disponibilidade de meios de acesso à informação e usufruto efetivo de tais meios para obter conhecimento encontra respaldo na teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu e em discussões suscitadas a partir dela. O conceito de capital cultural foi formulado por Bourdieu a partir da década de 1960, como instrumental teórico para explicar as desigualdades de desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais (Bourdieu, 1966). Ao longo do tempo, passou a ser amplamente utilizado nos estudos sociológicos, para fazer referência ao “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (Nogueira e Nogueira, 2004, p. 40). Trata-se de um tipo de capital que inclui bens culturais, conhecimentos, estratégias, valores e disposições, bem como credenciais escolares, sendo utilizado na vida social como fonte de distinção e poder (Setton, 2005).

Pode-se afirmar que a posse de veículos de informação, como jornais, revistas, livros, computador, TV, acesso à Internet, corresponderia ao que Bourdieu denomina “capital cultural objetivado em suportes materiais” (1998, p. 77). Entretanto, o autor lembra que a apropriação material dos bens culturais não implica necessariamente em sua apropriação simbólica, o que traduz a constatação feita durante a pesquisa, em relação aos “bens culturais” objetivados nos meios capazes de propiciar o acesso, fora da escola, a informações relacionadas aos conteúdos escolares.

Segundo Bourdieu, “a apropriação do capital cultural objetivado (...) depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família” (1998, p. 76). Esse “capital cultural incorporado” corresponderia a um conjunto de “disposições duráveis” em relação à cultura, as quais já “se fizeram corpo”, integrando as personalidades individuais. Isso significa, no presente trabalho, que o usufruto das possibilidades oferecidas pelos veículos de informação depende das *disposições* da família em relação à cultura. Tal afirmação remete a uma análise das práticas culturais nos contextos familiares, o que foge à proposta da pesquisa realizada. Porém, nas entrevistas com os alunos destacaram-se elementos que confirmam a influência dos pais, tanto em relação ao nível geral de informação da criança, quanto no tipo de uso que ela faz dos veículos aos quais tem acesso.

Observou-se que, em geral, os alunos que mais e melhor expressavam, na sala de aula e nas entrevistas, conhecimentos prévios sobre os assuntos escolares abordados, eram também os que comentavam com maior ênfase a interação que mantinham com membros da família, especialmente os pais, em relação à obtenção de informações fora da escola. Um desses alunos era Paulo<sup>12</sup>, da turma X. Em sua entrevista, ele ressaltou o quanto aprendia com os pais e citou várias situações que evidenciavam a importância de que a criança tenha sua curiosidade despertada em relação a determinados assuntos. Por exemplo, Paulo apresentara,

em uma aula, várias informações sobre a 2ª Guerra Mundial. Na entrevista, apurou-se que o garoto tinha acesso, em casa, a fontes de informação sobre esse tema, como programas do *Discovery Channel* e enciclopédias virtuais; mas constatou-se, também, que somente a partir da intervenção do pai, que assistiu junto com o filho aos programas e comentou sobre a Guerra, é que Paulo começou a demonstrar maior envolvimento com o assunto e a buscar ativamente informações sobre ele. Assistindo com o menino aos programas de TV, o pai de Paulo ajudou-o a *seleccioná-los*, como objetos de interesse, dentre tantos outros; acrescentou informações, auxiliou a entender os programas, a contextualizá-los... Enfim, ajudou a criança a apropriar-se da mensagem informativa dos programas e a utilizá-la em seu processo pessoal de construção de conhecimentos. O mesmo aconteceu com o conceito de “ditadura”, explorado pelo pai de Paulo a partir de uma notícia sobre o exílio de Pinochet. Para muitas crianças que tenham tido acesso à mesma notícia, sem, entretanto, a oportunidade de *seleccioná-la* do emaranhado de informações e de *situá-la* em um contexto mais amplo, palavras como Pinochet, ditadores, exílio, podem soar como *dados* que pouco *informam*<sup>13</sup>...

A entrevista com Paulo revela o trabalho sistemático do pai dessa criança no sentido de *transmitir* o capital cultural familiar, rentabilizando as possibilidades de aproveitamento dos veículos de informação disponíveis no lar. Tal constatação vai ao encontro de discussões realizadas por alguns autores a respeito do processo de transmissão e apropriação da herança cultural. Singly (1996), por exemplo, destaca que a transmissão dessa herança envolve uma mobilização, tanto do herdeiro quanto da família, exigindo, de ambos, dispêndio de tempo e de energia. Ressalta, ainda, que há diferentes níveis e modos de apropriação da herança cultural, influenciados pelas complexas relações intergeracionais e afetivas que têm lugar nas dinâmicas familiares.

Também Lahire ressalta que “a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde” (1997, p. 338). Essas condições envolvem a existência de adultos que tenham certas disposições culturais a serem transmitidas, mas pressupõem também que esses adultos tenham tempo e oportunidades de exercer um efeito socializador sistemático, regular e duradouro sobre as crianças.

É esse efeito que se observa no caso do pai de Paulo, considerando-se o trabalho pedagógico que ele realiza com o filho. Lembrando Establet (1987), pode-se afirmar que a atuação desse pai evidencia o esforço das classes médias no sentido de transmitir e fazer frutificar a herança cultural de que dispõem. Segundo o autor, em função de tal objetivo as famílias dessas camadas sociais fazem investimentos que incluem um tipo de ação pedagógica semelhante, em alguma medida, ao trabalho de um professor, gerando o que Establet chama de “pai de aluno profissional”. Porém, o autor usa a expressão para designar a estratégia de investimento das classes médias na carreira escolar dos filhos, acompanhando-a e cercando-a sistematicamente de cuidados. Enquanto isso,

as atitudes do pai de Paulo evidenciam estratégias que parecem dirigir-se para além da vida escolar propriamente dita, formando disposições favoráveis da criança na relação com os diferentes veículos de informação e objetos de conhecimento.

As constatações do papel da família no tocante à apropriação das mensagens informativas pela criança encontram eco, também, em estudos mais diretamente relacionados aos efeitos dos meios de informação e de comunicação, especialmente da televisão. Greenfield (1988), por exemplo, cita diversas pesquisas demonstrando que as possibilidades de aquisição de conhecimentos, pela criança, por meio dos programas de TV, aumentam significativamente mediante a interação com adultos que possam comentar os programas, discuti-los, dar explicações, emitir opiniões. Avedaño e Castellón destacam a influência da “mediação parental” sobre as modalidades de usos e significações que os filhos têm em relação à televisão. A partir de pesquisa realizada em Santiago do Chile, os autores concluem que as formas e a intensidade da mediação parental variam segundo a estratificação socioeconômica das famílias, o que mereceria atenção à medida que se considera a mediação como um elemento-chave na aprendizagem, capaz de “melhorar a capacidade de negociação de significados propostos pela televisão em casa” (2001, p. 45).

Cabe, nesse ponto, lembrar que a noção de mediação tornou-se central nos estudos sobre comunicação, nas últimas décadas, redefinindo-se a recepção como processo de interação e de negociação de sentido no qual as diferentes mediações, como a da cotidianidade familiar, têm importante papel (Martín-Barbero, 2001). Um exemplo brasileiro é o estudo desenvolvido por Fernandes (2005), que focaliza a relação das crianças com os desenhos animados da TV, procurando identificar os sentidos que elas produzem a partir de algumas mediações, incluindo, dentre outras, a da família e a da escola.

Outra noção problematizada nos estudos de comunicação de massa, que se mostra útil para a análise aqui apresentada, é a de “apropriação”. Thompson defende a necessidade de levar-se em conta os diferentes modos de apropriação das mensagens midiáticas, ao caracterizar as atividades de recepção como “práticas sociais complexas” que envolvem graus diferenciados de habilidade, atenção, prazer e interesse, e que “se entrecruzam de maneiras complexas com outras atividades e interações que têm lugar na região de recepção primária” (1995, p. 310). Portanto, a apropriação dos produtos da comunicação de massa seria dependente dos contextos sócio-históricos nos quais as pessoas recebem as mensagens, dão a elas significados e as integram em maior ou menor proporção a suas vidas. Assim, pode-se afirmar, no que tange à apropriação das mensagens informativas pelas crianças, que as famílias e suas práticas socializadoras constituem um contexto sócio-cultural fundamental a ser considerado, e que as mediações por elas exercidas são importantes fatores explicativos para os diferentes níveis e modos dessa apropriação.

## O papel da escola

Localizar as práticas socializadoras familiares como “contextos socioculturais de apropriação” das mensagens informativas implica destacar as desigualdades de tais contextos – referentes tanto à posse de capital cultural objetivado e incorporado quanto às condições de transmissão da herança cultural. Essas constatações, por sua vez, levam a novamente colocar em discussão o papel social da escola, enfocando especialmente, no caso, a criação de possibilidades de acesso a um patrimônio cultural desigualmente distribuído. Se nem todas as crianças têm em casa, como Paulo, enciclopédias virtuais e acesso ao *Discovery Channel*; se nem todas têm pais que conversam com elas a respeito da 2ª Guerra Mundial ou da ditadura, há que se colocar em relevo o papel específico a ser exercido pela escola, na democratização das oportunidades de acesso ao conhecimento e às novas formas de construí-lo, mediadas pelas diferentes tecnologias. Esta se torna uma questão social e política grave, na medida em que o acesso aos novos modos de obter e gerar conhecimento é um dos fundamentos da exclusão social na contemporaneidade (Jobim e Souza e Gamba Jr., 2002).

Não se trata, evidentemente, de acreditar numa “escola neutra” e redentora, que tivesse o condão de, por meio de sua prática pedagógica, eliminar as conseqüências das desigualdades sociais – no que os estudos da sociologia da educação há muito nos impedem de acreditar. Trata-se, entretanto, da discussão sobre o papel de diferentes projetos pedagógicos, os quais podem exercer efeitos específicos, ainda que limitados, na trajetória escolar das crianças de diferentes meios socioeconômicos (Dubet, 2004).

Os dados obtidos na pesquisa evidenciaram, ao lado do papel dos pais, a importância da estimulação representada pela escola, para que as crianças efetivamente acessassem, em busca de informações, os veículos disponíveis. No questionário aplicado aos alunos, havia uma pergunta sobre os temas a respeito dos quais eles costumavam buscar informações, independentemente das atividades escolares. Praticamente não foram mencionados temas que, sendo normalmente tratados nos currículos escolares, não tivessem ainda sido estudados nas duas turmas. De um lado, foram citados temas como “esportes” ou informações relativas a artistas, programas de TV, *games*. E, de outro lado, também foram bastante apontados temas que já haviam sido trabalhados, naquele mesmo ano da pesquisa, nas aulas das turmas X e Y, tais como corpo humano e saúde, ou aspectos relativos a continentes, oceanos, países.

Ilustrando essa tendência, Fernanda, da turma X, declarou, na entrevista, que às vezes lia enciclopédias em casa, ainda que não houvesse uma pesquisa escolar formal; mas mesmo assim, nesses momentos, geralmente buscava assuntos que estavam sendo estudados na aula, “pra entender melhor”. Artur, também da turma X, comentando uma pesquisa sobre Oswaldo Cruz, afirmou que se não fosse a pesquisa, dificilmente buscaria informações sobre esse cientista brasileiro, uma vez que “nem conhecia ele. Nem sabia que ele existia”... Da mesma forma, uma grande porcentagem de crianças (38% dos alunos na

turma X e 62% na turma Y) declararam, no questionário, só ler jornais ou revistas quando isso era necessário para alguma tarefa escolar.

Também se observou, na pesquisa de campo, que a prática pedagógica das duas classes organizava-se de formas distintas, sendo que a busca de informações pelas crianças era mais incentivada na turma X do que na turma Y. A professora da turma X solicitava várias pesquisas sistemáticas, pedia informalmente que as crianças trouxessem informações sobre os assuntos estudados, fazia constantemente perguntas que acionavam os conhecimentos prévios dos alunos. Já na turma Y as aulas eram predominantemente centralizadas no discurso da professora, com mais atividades dirigidas e menos de pesquisa, poucas oportunidades de participação para as crianças e, conseqüentemente, menos chances de emergência de informações obtidas fora da escola. Ou seja, à menor disponibilidade de veículos de informação, constatada na turma Y, vinha somar-se uma prática pedagógica que estimulava pouco o aproveitamento dos veículos disponíveis.

Ora, a turma Y pertencia a uma escola em que os alunos não eram totalmente desprovidos do acesso aos veículos de informação e que, além disso, contava com modernos laboratórios de informática, salas de audiovisual, biblioteca atualizada. Portanto, parecia haver nesse caso, quanto à criação de condições escolares para o acesso à informação e para a apropriação efetiva desta, uma margem de atuação que dependia essencialmente do projeto pedagógico da instituição e das concepções educacionais assumidas pelos educadores (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999). Em se tratando de escolas que atendem a camadas mais desfavorecidas e que também carecem de recursos – como a maioria das escolas públicas brasileiras –, certamente há, além desses, aspectos mais complexos a discutir, envolvendo as políticas públicas e a relação educação-sociedade-Estado. E é justamente nesse contexto que a questão se torna ainda mais grave, já que tais escolas constituem, para a maior parte de seu público, o espaço decisivo de acesso (ou não) às novas formas de conhecimento engendradas por tecnologias de informação com as quais os filhos das famílias favorecidas têm contato precoce, no próprio lar (Martín-Barbero, 2000).

Entretanto, em todos os casos parece fundamental partir do reconhecimento do importante papel da escola, no sentido de criar possibilidades e estímulos para o acesso a/e uso efetivo dos veículos de informação atualmente disponíveis na sociedade. O que, como lembra Martín-Barbero (2000), não significa apenas, para essa instituição, passar a utilizar novas tecnologias e novos veículos de informação, mas, muito além disso, inserir-se de forma diferenciada em um *ecossistema comunicativo* marcado por um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual proliferam múltiplas linguagens e formas plurais de acesso ao saber. No contexto desse ecossistema é que a escola poderá, ao mesmo tempo, reafirmar a especificidade da sua ação pedagógica em relação aos processos de transmissão cultural (Resende, 2003) e ressignificar tal ação, em um diálogo com as novas configurações culturais, com os sujeitos, seus contextos, seus problemas (Porto, 2006).

## Considerações finais

Como mencionado anteriormente, este trabalho se move em um terreno no qual as mudanças são contínuas e aceleradas. Desde o ano em que foi realizada a pesquisa até o momento de publicação deste artigo, novos elementos passaram a compor o cenário da informação e da comunicação, tais como: a expansão da internet; o uso, especialmente por jovens e adolescentes, de ferramentas como o Orkut e o MSN; a proliferação de tecnologias como o celular, o DVD, o *iPod* e outras. Muitas novas questões poderiam ser suscitadas, mas a hipótese que sustentamos é de que também as que foram aqui discutidas se mantenham pertinentes e talvez sejam, até mesmo, mais prementes. Acreditamos que é cada vez mais necessário refletir sobre desigualdades redesenhadas em novos cenários<sup>14</sup>, sobre apropriações e usos das tecnologias e da informação que por elas circula, e sobre os papéis das diferentes instâncias socializadoras, especialmente da família e da escola, nos processos educacionais que se desenvolvem nesses contextos moveidões.

Apesar da atualidade e da relevância dessa temática, o que se observa, entretanto, é que ela se mantém muito pouco explorada em nosso País, pelo menos nos fóruns específicos da Sociologia da Educação<sup>15</sup>. Um estudo a ser destacado, nesse campo, é o de Setton (2002), que constata uma nova estruturação no processo de socialização a partir do estabelecimento de relações de interdependência entre família, escola e mídia. Apoiada nessa premissa, a autora analisa trajetórias escolares de estudantes de camadas populares que tiveram sucesso acadêmico, identificando, como fatores de influência nesse sucesso, estratégias e/ou práticas culturais ligadas a uma abertura e uma capacidade de apropriação das informações veiculadas pela cultura das mídias (Setton, 2005). Em relação ao presente trabalho, pode-se afirmar que, enquanto aqui se buscou destacar os papéis da família e da escola no acesso à informação e na apropriação da mensagem informativa, Setton focaliza uma outra face do mesmo processo. Ela analisa as possibilidades oferecidas pela cultura da mídia para a formação daquilo que chama de “um novo capital cultural”, o qual pode trazer dividendos na construção da escolaridade, especialmente para as camadas que não têm acesso aos bens culturais de maior prestígio social. Entretanto, também no universo investigado por Setton ganham destaque, na formação desse “novo capital cultural”, as configurações familiares que possibilitam a construção de disposições favoráveis a uma valorização do conhecimento formal e informal. Tal abordagem suscita um debate que não poderá ser aprofundado no momento; mas, certamente, também evidencia a necessidade de maiores estudos sobre as inter-relações entre família, escola e mídia, no contexto atual.

Os trabalhos que vêm problematizando tais relações parecem concentrar-se, atualmente, no campo dos estudos sobre Educação e Comunicação. Segundo Vermelho e Areu (2005), as publicações nessa área tiveram crescimento significativo a partir da segunda metade da década de 1990 e concentram-se em

três problemas centrais: a relação do sujeito com a mídia, o conteúdo da mídia e a metodologia (questões ligadas ao uso dos meios no ambiente escolar). Alguns desses estudos guardam elementos comuns com a abordagem proposta neste texto, seja pelo foco na relação das crianças com as mídias (Duarte, Leite e Migliora, 2006; Fernandes, 2005), seja pela discussão do papel da escola nesse processo (Caldas, 2006; Jobim e Souza e Gamba Jr., 2002), seja por conceitos freqüentemente utilizados, tais como os de mediações, informação e conhecimento, ressignificação da escola e do professor, recepção (Baccega, 2001a). Entretanto, mesmo sabendo que o referido campo de estudos vem se construindo por meio da convergência de saberes advindos de diversas áreas, como a Linguagem, a História, a Sociologia, a Antropologia (Baccega, 2001b), a presença do referencial sociológico nessas discussões não suprime a lacuna deixada pela falta de investigações que incorporem mais estritamente as abordagens teórico-metodológicas da Sociologia da Educação. É nesse contexto que se insere o esforço empreendido neste artigo.

Acreditamos que, no debate relativo à educação na “sociedade da informação”, a investigação sociológica tem importantes contribuições a oferecer. Por meio dela espera-se evitar tanto os preconceitos e juízos de valor freqüentemente veiculados em relação à cultura de massas, quanto a tendência a superestimar a capacidade dos novos meios de comunicação de abrir a todos, definitivamente, as “portas” do conhecimento. As potencialidades educativas e os limites desses meios só podem ser avaliados, para além de suas características intrínsecas, ao se considerar, também, os contextos sociais que os envolvem, levando em conta os processos socializadores, bem como as relações de desigualdades e de poder pelas quais seu uso é mediado.

#### Notas

1. Este artigo tem como base o trabalho intitulado “A relação com a informação e com o conhecimento – papéis da família e da escola”, apresentado na Conferência Internacional de Sociologia da Educação (Buenos Aires, agosto de 2004), na mesa “Juventude: hábitos, valores, família, estratégias e educação”, coordenada pelo professor Márcio Costa. Agradeço aos participantes da mesa e aos professores Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques Nogueira, pelas discussões e sugestões que foram de grande valia para a revisão do texto.
2. Numerosos autores (Tapscott, 1999; Morin, 2001; Caldas, 2006) têm insistido na distinção entre informação e conhecimento. De modo geral, pode-se afirmar que, enquanto a informação é fragmentada e dispersa, o conhecimento se caracteriza pela inter-relação de informações, por sua contextualização, julgamento crítico, interpretação, sistematização e organização.
3. Trata-se de minha pesquisa de doutorado (Resende, 2003), da qual apresento, neste artigo, um recorte.

4. A expressão “currículo real” designa, aqui, o conjunto de experiências efetivamente vividas por alunos e professores, no processo de construção de conhecimentos escolares. Tais experiências, organizadas a partir do currículo formal, oficial ou prescrito, em geral constituem uma construção relativamente original em relação a ele, como resultado das interações entre os atores na sala de aula (Perrenoud, 1995).

5. A escolha dessas áreas baseou-se no fato de que elas favorecem especialmente a busca e o tratamento de informações, abordando alguns temas bastante veiculados através de meios não-escolares, como a televisão, revistas, fascículos, Internet, dentre outros.

6. Utiliza-se, neste texto, o adjetivo “paraescolares” apenas para facilitar a referência às informações e/ou conhecimentos com os quais a criança tem contato independentemente do currículo escolar. Não se trata, evidentemente, de uma designação baseada em critérios de natureza epistemológica.

7. O único veículo presente em 100% das residências das crianças de ambas as turmas era a televisão. Todos os outros itens foram mais citados pelos alunos da turma X do que pelos da turma Y. Observou-se grande diferença entre suas residências com relação à disponibilidade de computadores (91% na turma X e 67% na Y), jornais (63% x 42%), TV paga (86% x 67%), dentre outros.

8. Diversos estudos têm apontado influências do contato com veículos de informação no processo de construção de conhecimentos e de formação das subjetividades das crianças e jovens. É o caso, por exemplo, das mudanças perceptuais, cognitivas e afetivas geradas pelo uso da TV (Greenfield, 1988; Ferres, 1996) ou dos modos de produção da subjetividade do jovem e da criança, acionados por esse veículo (Fischer, 2005; Salgado, Pereira e Jobim e Souza, 2005); dos efeitos da disseminação do uso do computador e da Internet sobre os hábitos, os valores, a inteligência, a linguagem, as relações sociais, a construção da identidade das novas gerações (Greenfield, 1988; Tapscott, 1999; Garbin, 2003; Nicolaci-da-Costa, 2005; Leite e Migliora, 2006); das *lições aprendidas* através do uso de jogos eletrônicos (Greenfield, 1998; Mendes, 2006; Curi, 2006). Entretanto, neste trabalho o interesse está concentrado na possibilidade de acesso, pela criança, por meio desses veículos, a informações que antecipariam ou, eventualmente, poderiam até mesmo substituir aprendizagens tradicionalmente reservadas ao currículo escolar. Sem desconsiderar os questionamentos à legitimidade e à relevância dos conteúdos escolares tradicionais (Sacristán, 1998), considera-se que o currículo escolar abriga, por outro lado, conhecimentos imprescindíveis a uma inserção crítica na vida social – elegendo-se para este estudo os de natureza histórica, geográfica, científica – e coloca-se em pauta o potencial dos processos extra-escolares para propiciar a aquisição desses mesmos conhecimentos.

9. Não discordo das afirmações feitas pelas crianças que participaram da pesquisa “Crianças e televisão” (Duarte, Leite e Migliora, 2006), segundo as quais não são apenas os canais ou programas “educativos” que têm a prerrogativa de

ensinar: todos os canais ensinariam um pouco, embora de formas diferentes e, portanto, seria possível aprender muitas coisas com a TV. Como já apontado no texto, inclusive na nota anterior, há inúmeras aprendizagens realizadas por meio da televisão – muitas delas, de modo subliminar –, qualquer que seja o programa a que se assiste. Entretanto, é necessário problematizar que tipos de aprendizagens são essas, em que medida efetivamente poderiam propiciar a construção de determinados conhecimentos considerados relevantes e quais as mediações necessárias para tanto.

10. Dentre os alunos das turmas X e Y que tinham computador, 93% e 90% (respectivamente) citaram os jogos como forma de utilização; 81% (X) e 78% (Y) citaram os trabalhos e pesquisas da escola; menos de 10% dos alunos, nas duas turmas, citaram atividades de pesquisa na internet não induzidas pela escola.

11. Tal constatação se evidenciava nas duas turmas, nas observações das aulas e nas entrevistas com professoras e alunos. Entretanto, era especialmente notável na turma X, em função do estilo didático da professora, baseado em constantes indagações que buscavam acionar os conhecimentos prévios das crianças. Criava-se, assim, um ambiente participativo no qual “falar” tinha importância simbólica, como se depreende da intervenção de Artur durante uma aula de Ciências: *“É microscopicamente genético. Não sei o que que eu falei não, mas falei.”* Ou, também, das afirmações de Fabiana, em entrevista, sobre os colegas que estavam sempre levantando a mão para falar nas aulas: *“...mostra que a pessoa é inteligente, ela sabe participar, né? Tem colega meu que fica quietinho no canto, aí parece que eles são burros, não sabem falar nada...”*

12. Todos os sujeitos da pesquisa são identificados, neste artigo, com nomes fictícios.

13. Neste trecho, especificamente, refiro-me à distinção feita por alguns autores entre “dado” e “informação”: “dado” seria qualquer elemento disponível à percepção no ambiente e a “informação”, um conjunto de dados organizados, ao qual se atribui determinado significado (Castells, 1999; Tapscott, 1999).

14. Segundo dados da Pnad (IBGE, 2006), havia no Brasil, no ano de 2005, aparelhos de TV em 91,4% dos domicílios, rádio em 88% e microcomputador em 18,6% das residências; 13,7% dos lares tinham acesso à internet; 21% dos brasileiros com 10 anos ou mais havia acessado a Internet em algum local, pelo menos uma vez no período de 90 dias antes da entrevista e 36,7% desses brasileiros tinham telefone celular para uso pessoal. No cenário de uma “sociedade da informação”, esses números demonstram novos desenhos de desigualdades e precisam ser considerados ao se discutir as implicações do uso das diferentes tecnologias.

15. Fundamentam essa afirmação consultas feitas aos seguintes bancos de dados: trabalhos apresentados no GT 14 (Sociologia da Educação) da Anped (2000-2006); trabalhos apresentados no GT “Educação e Sociedade” da Anpocs (1998-2006); banco de teses e dissertações da CAPES; artigos de periódicos disponibilizados nas bases Scielo ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)) e Unicamp (<http://libdigi.unicamp.br>).

## Referências

- AVEDAÑO, Cláudio, CASTELLÓN, Lucía. Onde está o perigo? Mediações dos pais nos usos da televisão. Tradução de Maria José Alfaro Freire. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, v. XXIV, n. 1, p. 37-61, jan./jun. 2001.
- BACCEGA, Maria aparecida. Da comunicação à comunicação/educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, v. VII, n. 21, p. 7-16, mai./ago. 2001a.
- \_\_\_\_\_. Comunicação/educação: conhecimento e mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, v. VII, n. 20, p. 7-14, jan./abr. 2001b.
- BOURDIEU, Pierre. *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966.
- \_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção e organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)
- CURI, Fabiano Andrade. Uma proposta para a leitura crítica dos videogames. *Comunicação & Educação*, São Paulo, USP, v. XI, n. 2, p. 189-195, mai.-ago.2006.
- DUARTE, Rosália, LEITE, Camila e MIGLIORA, Rita. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, v.11, n.33, p. 497-510, set./dez. 2006.
- DUBET, François. Onde estariam as promessas de mudanças no sistema escolar? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 10, n. 59, p. 49-52, set.-out. 2004.
- DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.
- ESTABLET, Roger. *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF, 1987.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. *28ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, out. 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, n. 26, p. 17-38, 2005. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2>.
- GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, n. 23, p. 119-135, mai.-ago. 2003.
- GREENFIELD, Patricia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica: os efeitos da TV, computadores e vídeo-games*. Tradução de Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.

- IBGE – Comunicação Social. *PNAD 2005: rendimento tem primeira alta em 9 anos*. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Publicado em 15/09/2006, acesso em 16/09/2006.
- JOBIM E SOUZA, Solange, GAMBÁ JR., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, n. 21, p. 104-114, set.-dez. 2002.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITE, Camila e MIGLIORA, Rita. A troca sincrônica de mensagens (MSN) na socialização de crianças e adolescentes. In: *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*, 2. Anais: CD-ROM. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, v. VI, n. 18, p. 51-61, mai./ago. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MENDES, Cláudio. *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. Campinas: Papirus, 2006.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Primeiros contornos de uma nova “configuração psíquica”. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, jan-abr. 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).
- NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradução de Júlia Ferreira. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan-abr. 2006.
- RESENDE, Tânia de Freitas. *“Escola tá bravo”... bravo, escola! Acesso à informação fora da escola e construção dos conhecimentos escolares em sala de aula*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003. Tese de doutorado.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SALGADO, Raquel Gonçalves, PEREIRA, Rita Marisa Ribes, JOBIM E SOUZA, Solange. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

- \_\_\_\_\_. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 26, n. 90, jan-abr. 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- SINGLY, François de. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et politiques – RIAC*, n. 35, printemps, p. 153-165, 1996.
- TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução do Grupo de Estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

Tânia de Freitas Resende é doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE)

Endereço para correspondência:  
Universidade Federal de Minas Gerais – Campus Pampulha  
Faculdade de Educação – Depto. de Ciências Aplicadas à Educação  
Av. Antônio Carlos, 6627  
31 270 - 901 Belo Horizonte – MG  
[taniaresende@fae.ufmg.br](mailto:taniaresende@fae.ufmg.br).