

**COMUNICAÇÃO
e EDUCAÇÃO**
caminhos integrados
para um mundo em
transformação

Margarida Kunsch
Roseli Figaro
(Organizadoras)

COMUNICAÇÃO e EDUCAÇÃO
caminhos integrados para um mundo em transformação



Direção Editorial: Felipe Pena
Presidente: Muniz Sodré (UFRJ)
Conselho Editorial - Intercom

Alex Primo (UFRGS)
Alexandre barbalho (UFCE)
Ana Sílvia Davi Lopes Médola (Unesp)
Christa Berger (Unisinos)
Cicília M. Krohling Peruzzo (Umesp)
Erick Felinto (UERJ)
Etienne Samain (Unicamp)
Giovandro Ferreira (UFBA)
José Manuel Rebelo (ISCTE, Portugal)
Jeronimo C. S. Braga (PUC-RS)
José Marques de Melo (Umesp)
Juremir Machado da Silva (PUC-RS)
Luciano Arcella (Universidade
d'Aquila, Itália)
Luiz C. Martino (UnB)

Marcio Guerra (UFJF)
Margarida M. Krohling Kunsch (USP)
Maria Teresa Quiroz (Universidade
de Lima/Felafacs)
Marialva Barbosa (UFRJ)
Mohammed Elhajii (UFRJ)
Muniz Sodré (UFRJ)
Nélis R. Del Bianco (UnB)
Norval Baitelo (PUC-SP)
Olgária Chain Féres Matos (Unifesp)
Osvando J. de Morais (Unesp)
Paulo B. C. Schettino (UFRN/ASL)
Pedro Russi Duarte (UnB)
Sandra Reimão (USP)
Sérgio Augusto Soares Mattos (UFRB)

COMUNICAÇÃO e EDUCAÇÃO
caminhos integrados para um mundo em transformação

MARGARIDA KUNSCH
ROSELI FIGARO
(organizadoras)

São Paulo
Intercom
2017



Coleção Congressos Intercom 2014-2016, 3

Comunicação e educação: Caminhos integrados para um mundo em transformação

Copyright © 2014 dos autores dos textos, cedidos para esta edição à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom

Direção Editorial: Felipe Pena

Projeto Gráfico e Diagramação: Clauciane Pereira

Capa: Clauciane Pereira

Revisão: Iluska Coutinho e Ariane Pereira

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-0

Ficha Catalográfica

C 741 Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo
em transformação / Organizado por Margarida Kunsch, Roseli Figaro. - São
Paulo: Intercom, 2017.
198 p. (Coleção Congressos Intercom 2014-2016, 2)

Bibilografia
ISBN 978-85-8208-103-7

1. Comunicação. 2. Educação. 3. ECA/USP. 4. Kunsch, Margarida. 5.
Figaro, Roseli. I. Título.

CCD 20. ed. 302.207

Todos os direitos dessa edição reservados à

Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - INTERCOM

Rua Joaquim Antunes, 705 - Pinheiros

CEP 05415-012 - São Paulo - SP - Brasil - Tel: (11) 2574-8477 / 3596-4747 / 3384-0303 / 3596-9494

<http://www.intercom.org.br> - email: intercom@usp.br

Sumário

11 Prefácio
Marialva Carlos Barbosa

13 Apresentação
Margarida Maria Krohling Kunsch e Roseli Figaro

1ª PARTE

19 Educomunicación y derechos de las audiencias, el gran desafío democrático de hoy
Guillermo Orozco Gómez

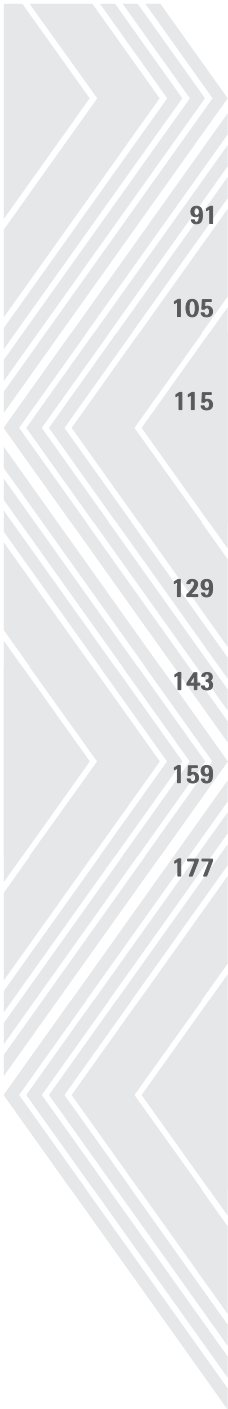
2ª PARTE

Capítulo 1 – Comunicação e educação: paradigmas para a Integração

41 Caminhos cruzados X Caminhos integrados: o dilema da ECA/USP e a emergência da Educomunicação
Ismar de Oliveira Soares

55 Comunicación y Educación: Caminos integrados para un mundo en transformación
José Ignacio Aguaded Gomez e Rosa García-Ruiz

71 A importância da inter-relação entre o campo da comunicação/educação e os estudos de recepção: um olhar para a comunicação a partir dos sujeitos
Maria Aparecida Baccega e Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha



Capítulo 2 – Comunicação e educação: caminhos para a construção da cidadania

91 Comunicação e educação: nos entremeios da cidadania
Adilson Citelli

105 Comunicação, Educação e Neoliberalismo
Venício Lima

115 A Cidadania na Comunicação e na Educação
Carlos Roberto Jamil Cury

Capítulo 3 – Comunicação e educação: empoderamento tecnológico para o diálogo

129 Recepção de novos meios, transmídia e novas literacidades
Maria Immacolata V. Lopes

143 Comunicação e Educação: os desafios da atualidade
Maria Cristina Costa

159 NACE Escola do Futuro – USP: 27 anos de vanguarda no hibridismo da comunicação – educação – informação
Brasilina Passarelli

177 Uma conversa sobre o mundo digital, a comunicação com crianças e a educação
Beth Carmona

Sobre os autores

Prefácio

Marialva Carlos Barbosa

Um livro que resuma as amplas e complexas discussões desenvolvidas no Congresso Nacional da INTERCOM se constitui num desafio singular. Como reunir a amplitude das temáticas, das questões, das problemáticas envolvidas no tema central do Congresso em alguns textos que sejam representativos das discussões que marcaram aquele ciclo reflexivo?

Foi esse o desafio proposto para a organização do livro que reúne reflexões desenvolvidas no XXXIX Congresso Nacional da INTERCOM, realizado na Universidade de São Paulo (USP) em setembro de 2016 e que foi vencido com maestria.

O tema proposto para a discussão – Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo em transformação – já deixava claro, por antecipação, a complexidade das questões que seriam propostas e refletidas. Falar desses dois universos integrados Comunicação e Educação, por si só, já se constitui em desafio. Relacionar Comunicação e Educação às transformações operadas na segunda década do século XXI, que não cessa de encenar contínuo permanente uma vastidão de mutações extraordinárias que caracterizam a nossa época, se constituía em desafio ainda mais amplo.

Por todas essas razões, esse livro que reúne as principais reflexões em torno do tema central do Congresso Nacional da INTERCOM realizado na USP, em 2016, se constitui em um documento importante não só para o presente, como também para o futuro.

A marca singular e a própria importância das discussões mais representativas do campo da comunicação realizadas pela INTERCOM ao entrar na sua quarta década de existência também estão presentes nas discussões desse volume. Refletir sobre os caminhos da educação, em um mundo marcado por transformações exponenciais nas práticas e nos processos comunicacionais, que transformam a vida do ser no mundo em proporção jamais imaginada, significa também apontar caminhos, que devem ser sobretudo integrados, não apenas para desvendar o mundo em transformação, mas sobretudo para transformar esse mesmo mundo.

A INTERCOM tem se proposto a refletir e a propor trajetórias para a pesquisa em comunicação trazendo à discussão temáticas que afetam os processos comunicacionais e induzem a pensar o contemporâneo em toda a sua dimensão. A ampliação das abordagens revela muitas vezes seu pioneirismo não só nas temáticas discutidas, mas nas proposições que são indicadas a cada Congresso.

O objetivo da escolha do tema central, portanto, não revela apenas as preocupações mais relevantes do campo da comunicação, mas sobretudo aquilo que precisa ser refletido não apenas visando as pesquisas que estão sendo realizadas, mas os caminhos que a própria comunicação indica para o futuro.

Integrar a Comunicação e a Educação parece ser, portanto, uma chave de leitura fundamental para a compreensão do nosso tempo. Como fazer essa integração? Em que essa integração pode ser transformadora? Quais são os desafios da Educação frente ao cenário comunicacional contemporâneo? Que convergências podem ser propostas?

Essas foram algumas das questões refletidas durante o Congresso Nacional da INTERCOM que pode ser qualificado como as "Jornadas da Pesquisa Comunicacional" e que invariavelmente ocorre no mês de setembro a cada ano. Nessas jornadas, muitas foram as considerações, diversas foram as propostas tendo como ponto inflexivo reflexões densas e duradouras em torno de um tema que aponta, sobretudo, para o futuro. Não é possível pensar a Educação no século XXI deslocada dos processos comunicacionais, assim como não é possível pensar a Comunicação como uma seta indicadora das transformações no mundo marcado por uma aceleração tão exponencial que faz do presente um tempo passando sem relacioná-la à Educação.

O que fica também como marca deste livro é o pioneirismo da INTERCOM que, mesmo depois de quatro décadas de existência, procura colocar temas na agenda dos pesquisadores para discussão e avanço das pesquisas em área que se situa numa espécie de porvir.

Portanto, não é apenas a marca da atualidade do tema que está presente neste livro que sintetiza um pouco das discussões presentes no Congresso da USP. É a distinção do futuro, já que sem a integração desses dois universos – Comunicação e Educação – será muito difícil compreender o futuro de nossa época.

Apresentação

Margarida Maria Krohling Kunsch e Roseli Fígaro

Por uma formação mais crítica de educadores

Esta coletânea, Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo em transformação, é resultante das contribuições de eminentes pesquisadores nacionais e internacionais das sessões centrais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom 2016, promovido e realizado pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) e pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), de 5 a 9 de setembro de 2016, em São Paulo (SP).

Para a ECA-USP foi muito significativo ter sediado e realizado, juntamente com a Intercom, o XXXIX Congresso por ocasião das comemorações dos seus 50 anos. As lideranças de nossa Escola ajudaram a fundar a Intercom e a construí-la nos seus 40 anos, que se completam em 12 dezembro de 2017. Seis professores dessa Escola já presidiram a Intercom, dois deles por mais gestões: José Marques de Melo, Anamaria Fadul, Gaudêncio Torquato, Margarida M. Krohling Kunsch, Manuel Chaparro e Maria Immacolata Vassallo de Lopes. Pode-se mesmo dizer que parte da história da ECA-USP se funde com a história da Intercom.

Fundada em 16 de junho de 1966 como Escola de Comunicações Culturais, a ECA-USP se consagraria como Escola de Comunicações e Artes, nome que recebeu em 1969. Desde a criação ela vem cumprindo sua missão por meio de um amplo e diversificado universo de atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços. Compõe-se hoje de oito departamentos: Artes Cênicas; Artes Plásticas; Informação e Cultura; Cinema, Rádio e Televisão;

Comunicações e Artes; Jornalismo e Editoração; Música; e Relações Públicas, Propaganda e Turismo. Além disso, faz parte dela a Escola de Arte Dramática, que oferece curso técnico de formação de atores.

A Escola de Comunicações e Artes foi palco de resistência durante o regime totalitário por que passou o Brasil de 1964 a 1985. Esse período foi vivenciado por vários atores: dirigentes, professores, estudantes e convidados especiais que por ela passaram deixando mensagens de liberdade de expressão, coragem, persistência, libertação, ensinamentos etc., em uma conjuntura nacional das mais duras, sob a vigência do AI-5 e do decreto-lei 477. A ECA-USP foi uma voz que repercutiu não só dentro da USP, mas em todo o território nacional, de resistência a toda aquela situação autoritária.

Não se pode ignorar o notório pioneirismo e empreendedorismo da ECA-USP no campo da educação superior no país. Constitui-se em um fato histórico o papel paradigmático que seus cursos de graduação e pós-graduação tiveram na construção e na consolidação, especificamente, das Ciências da Comunicação no Brasil.

A institucionalização da pós-graduação na Escola foi fator decisivo para o desenvolvimento dos campos em que ela atua e dos quais são oriundos também os primeiros doutores formados no país. Atualmente a pós-graduação constitui-se de seis programas: dois de Comunicação – Ciências da Comunicação; e Meios e Processos Audiovisuais; três de Artes – Artes Visuais; Artes Cênicas; e Música; e um de Ciência da Informação. A estes se soma um programa de interunidades da USP, o Prolam - Programa de Integração Latino-Americana, que desde 2015 está incorporado à nossa Escola.

Em sua trajetória de 50 anos, por esta Escola já passou um contingente muito expressivo de pessoas, representadas por estudantes, docentes, pesquisadores, profissionais, artistas e professores visitantes, muitos dos quais se tornaram brasileiros ilustres e reconhecidos em outras nações que ultrapassam as fronteiras nacionais. Ela detém a maior produção científica já gerada em suas áreas de conhecimento no país. Constitui-se em um fato histórico o papel paradigmático que suas áreas de conhecimento e das práticas profissionais congêneres teve e tem até hoje na construção e na consolidação de políticas públicas no Brasil.

A temática central do Intercom 2016 e desta obra coletiva, Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo em transformação, vem ao encontro da necessidade de se repensar o papel da Comunicação e da Educação diante dos grandes desafios a serem enfrentados por educadores e pelas novas gerações, no novo contexto social, político, econômico e tecnológico que se configura numa sociedade complexa e cheia de paradoxos na qual estamos vivendo.

Trata-se de uma temática muito cara tanto para a Intercom como para a ECA-USP. Basta lembrar que, já em 1985, o décimo congresso da Intercom teve como tema central "Comunicação e educação: caminhos cruzados", tendo suas contribuições sido transformadas em livro de igual título, que constituiu num marco histórico

importante para desencadear as primeiras iniciativas dos estudos e das práticas do que viria a ser a Educomunicação no Brasil¹. Com essas iniciativas a Intercom possibilitou abrir, de forma pioneira, novas perspectivas para uma maior integração entre essas duas áreas.

Naquela época, as contribuições apresentadas e publicadas já traduziam a preocupação dos comunicadores e educadores quanto a um novo dimensionamento do processo educacional brasileiro dentro e fora da escola, por meio de uma ação conjunta com os meios de comunicação. Defendíamos então que toda a atividade comunicativa é também uma atividade educativa e que a formação de uma consciência crítica só será possível se o processo educativo e o processo comunicativo estiverem imbricados, gerando uma prática transformadora. Acreditamos que, mesmo passados 31 anos, tal constatação se faz muito presente e necessária para repensarmos nosso papel na sociedade contemporânea e na era digital.

O fato é que a ECA-USP, por meio do Departamento de Comunicações e Artes, foi pioneira nos estudos de Comunicação e Educação, tendo criado há 20 anos o Núcleo de Comunicação e Educação, NCE; e a revista Comunicação & Educação, liderada pela Professora Maria Aparecida Baccega. Foi também protagonista dos estudos em Educomunicação, sob a liderança do professor Ismar de Oliveira Soares, fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), e do professor Adilson Odair Citelli, grandes defensores e batalhadores desse novo campo de estudos.

A posição de vanguarda que a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo ocupa nos estudos interdisciplinares sobre Comunicação e Educação se traduz em mais de cem dissertações de mestrado e teses de doutorado já defendidas em torno dessa temática, em nossos programas de pós-graduação. O tema da educação midiática e informacional faz parte do programa de dois centros de pesquisas e de extensão da Escola: o Núcleo de Comunicação e Educação e a Escola do Futuro, que são responsáveis pela disseminação de informações e formação sobre o tema em nível nacional e internacional, mediante a realização de inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Ter realizado no espaço da Escola de Comunicações e Artes o congresso da Intercom 2016 e agora poder oferecer à sociedade a presente coletânea, como forma de democratizar as contribuições dos autores que a integram, é motivo de grande satisfação para todos nós.

O conjunto de especialistas aqui reunidos são reconhecidos na América Latina pela importância das reflexões que tem produzido. Eles e elas veem na interrelação comunicação/educação o potencial necessário para mobilizar o conhecimento das novas gerações para um protagonismo mais crítico e comprometido com os valores da cidadania.

¹KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). Comunicação e educação: caminhos cruzados. São Paulo: Edições Loyola/AEC do Brasil, 1986.

Essa obra está organizada em duas partes e três capítulos. Na primeira parte, *Educomunicación y derechos de las audiencias, el gran desafío democrático de hoy*, Guillermo Orozco Gómez trata do "papel chave que a Educomunicação tem para a formação de cidadãos-audiência e para o fortalecimento de direitos humanos comunicacionais".

A segunda parte tem três capítulos. No primeiro, *Comunicação e educação: paradigmas para a Integração*, Ismar de Oliveira Soares, José Ignacio Aguaded Gomez e Rosa García-Ruiz, Maria Aparecida Baccega e Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha discutem os avanços das pesquisas em educomunicação e a relevância delas para a escola, o campo midiático e as práticas político-pedagógicas. No segundo capítulo, *Comunicação e educação: caminhos para a construção da cidadania*, Adilson Citelli, Venício Lima e Carlos Roberto Jamil Cury destacam o papel da interrelação comunicação/educação nas mudanças necessárias ao bem-estar, à cidadania e ao enfrentamento ao neoliberalismo. No terceiro capítulo, *Comunicação e educação: empoderamento tecnológico para o diálogo*, Maria Immacolata Vassalo de Lopes, Maria Cristina Costa, Brasilina Passarelli e Beth Carmona discutem as contribuições dessa área para que se compreendam os desafios que os meios de comunicação colocam às novas gerações.

As contribuições dos autores reafirmam o poder que a interrelação comunicação/educação exerce na sociedade e como essa abordagem pode se constituir em alicerce para o desenvolvimento de perspectivas mais humanistas e inclusivas, no que diz respeito à cidadania global e à ampliação dos direitos humanos, bem como à defesa de acesso à Educação de qualidade para todos.

Que esta coletânea renda muitos frutos e que as contribuições autorais aqui reunidas fomentem a reflexão e o debate para uma formação de comunicadores e educadores – educomunicadores – mais crítica, mais criativa e mais sintonizada com perspectivas de bem viver para todos.

Importante também agradecer o apoio que tivemos das agências Fapesp, CNPq e Capes para a realização do XXXIX Congresso da Intercom em 2016; e destacar o trabalho de toda a equipe de professores, alunos e funcionários da ECA na organização desse grandioso evento. Esse foi um desafio que nos ajudou a superar muitas dificuldades e a valorizar o trabalho em equipe.



1ª PARTE

Educomunicación y derechos de las audiencias, el gran desafío democrático de hoy

Guillermo Orozco Gómez

Cada época histórica tiene alguna característica particular que la identifica y distingue como tal de otras anteriores y posteriores. Por ejemplo, en la era industrial, el ser trabajador y específicamente "obrero", fue la categoría sustantiva y característica más definitoria de las mayorías. Fue una definición muy importante porque con ella se identificó el principal rol de cada ciudadano-ciudadana en relación con el gran capital y el poder político, las máquinas y la tecnología de la época, la industria pesada y cultural y la producción de objetos y bienes materiales y simbólicos. Este rol de obrero, más que ser solo un nombre, designó al sujeto específico más común y más generalizado de la era industrial. A la vez, ser obrero u obrera se convirtió en la base de la principal condición de las mayorías: ser asalariadas, y se constituyó como epicentro de la actividad ciudadana toda e incluso definió, por lo menos parcialmente, el tipo de aspiraciones legítimas y las posibilidades de su satisfacción. Así, y más allá del "cuarto de máquinas", el tiempo se estructuró alrededor de un horario de trabajo. La recreación, la alimentación y el descanso giraron en torno a los horarios fijados por los procesos de trabajo y producción en las fábricas. La semana por primera vez tuvo días laborales y días no laborales y fines de semana, diferenciación que era inexistente en épocas anteriores a la era industrial. Y a partir de la actividad laboral, otras actividades escolares, recreativas, culturales y políticas fueron encontrando sus tiempos y maneras de realizarse en la cotidianidad de la población mayoritaria.

La creciente audienciación y mediatización contemporáneas

Hoy en día, ser audiencia es lo que mejor caracteriza a las sociedades contemporáneas. Ser audiencias múltiples de medios masivos y sociales y de diversos dispositivos tecnológico-digitales es la característica principal que nos define como "ciudadanos del mundo". La ciudadanía pasa a través de las pantallas, se construye y proyecta tanto detrás y antes, como al frente y después (Orozco, 2014a). Esto porque es en referencia a lo mostrado en las pantallas que los ciudadanos -audiencia tomamos decisiones, respondemos a los otros, nos informamos, entablamos relaciones con los demás, entramos en conflicto y salimos de él y más recientemente, es a partir de y en las pantallas, desde donde como ciudadanos, las audiencias producimos sentido del acontecer social. Desde esa situación de audiencias intercambiamos y nos organizamos en la generación de movimientos y actividades públicas.

Ser y estar como audiencia ha abarcado, sino todo, casi todo. Cada vez más nuestro tiempo de vigilia se desenvuelve en relación a las pantallas. A veces con ellas, otras a partir de ellas, otras más, hacia ellas. Los procesos de recepción, uso y envío de mensajes a través de diversos canales, soportes, dispositivos y procedimientos analógicos y digitales constituyen cada vez más y para más ciudadanos, el epicentro de su actividad cotidiana toda.

Algunos datos de tiempos que los ciudadanos audiencia pasamos en contacto con pantallas indican que los ciudadanos con acceso permanente a Internet, que en Brasil y México alcanzan al menos 65% de la población, están "multi- conectados" 12 o más horas al día, incluyendo el tiempo empleado en ver televisión y películas (CEPAL, 2016). Lo cual significa que la mitad del tiempo diario de vida estamos como audiencias en relación con pantallas.

Si bien como audiencias crecimos, como audiencias no nacimos, sino que nos hacemos o "nos hacen" de una determinada manera (Orozco, 2010) lo cual, independientemente de las "hechuras" es esperanzador, ya que conlleva la condición *sine qua non* para poder evolucionar y ser audiencias de otras maneras, dadas otras condiciones. Por ejemplo, audiencias más analíticas, más participativas, más conscientes y prevenidas ante los bombardeos de datos e imágenes que nos llegan desde las diversas pantallas. Y es precisamente por esta circunstancia que la educocomunicación tiene hoy más sentido que nunca y adquiere mucha relevancia, porque no solo se trata de una mera alfabetización audiovisual. Lo que está en juego es mucho más que eso. Es una educación sustantiva para la vida y para la construcción de nuestra ciudadanía, a través de nuestra imagen, la de los otros y la de aquellos escenarios e interacciones que mejor nos representen.

Ser audiencia significa conocer el mundo siempre a través de la mediación de pantallas, lo cual supone necesariamente conocer los objetos y sujetos siempre a través de sus representaciones, no en sí mismos. Muchas

veces no hay otra forma de conocer, por lo que se hace aún más importante ser consciente de lo que conocemos y cómo y desde donde lo hacemos.

Estar como audiencias es la manera dominante hoy en día de vivir la cotidianidad. Como se mencionó antes, 12 horas o más de cada día de vida de los ciudadanos se realiza en relación a representaciones, por lo que es imprescindible comprender cómo se conoce desde nuestro estatus de audiencia, cuáles son sus determinantes y cuáles sus implicaciones en la construcción de nuestra ciudadanía.

Audiencias, siempre audiencias

El concepto "audiencia" es genérico y propio de los estudios de comunicación, más allá de que algunos prefieran hablar de consumidores y luego de "prosumidores" (Scolari, 2016). El término prosumidor, que está siendo muy usado en la literatura sobre interacciones entre ciudadanos y pantallas, fue acuñado por Alvin Toffler en 1980, y retomado por muchos más en las primeras décadas del siglo xxi. Se ha puesto de moda en la bibliografía comunicativa, aunque desde los años setenta en los estudios latinoamericanos de audiencia y de alfabetización mediática se haya manejado el término de "EMIREC", emisor-receptor (Cloutier, 1975) para expresar casi la misma idea, que no obstante su expresividad, no prosperó como término de referencia de audiencias activas e interactivas, quizá porque fue prematuro y estuvo más circunscrito a la televisión y los medios masivos, fuertemente unidireccionales.

Prosumidor, por el contrario, traslada la mente inmediatamente a la posmodernidad, y ha sido asumido por muchos investigadores para referir y distinguir esa doble participación creciente de las audiencias en relación a las pantallas y sus contenidos: una como consumidores y otra como productores, o reproductores activos de contenido.

No obstante lo anterior, y aunque García Canclini (2006) haya enfatizado desde una perspectiva culturalista que el consumo también sirve para pensar, desde la comunicación prosumidor como término sigue quedando corto ante la audienciación múltiple contemporánea que al menos tiene cuatro fases o momentos: recepción-consumo, producción, emisión, e interlocución. Así, lo más adecuado sería hablar de audiencias receptoras, productoras o audiencias emisoras, interlocutoras, rebasando incluso el mero momento o acto de la producción, para situarse en tanto productoras, como audiencias que se apropian conscientemente de lo recepcionado, lo cual supone un proceso, no solo un acto de consumo, y cuyo resultado incluye además de pensar y producir, también el emitir o enviar o reenviar, lo que a su vez permite a las audiencias asumirse también en el rol activo de

interlocutoras en los procesos comunicativos. Rol que conlleva otra posición y otras decisiones e implica otras destrezas e intencionalidad en lo comunicativo, ya que hay un nuevo posicionamiento de las audiencias como "creadoras" de contenidos (Orozco, 2014).

Las audiencias productoras rompen con la pasividad de la mera recepción, las audiencias emisoras asumen además la iniciativa en el proceso comunicativo, y las audiencias interlocutoras entran en una relación de intercambio entre sí, y con la información objeto de sus intercambios; roles tan necesarios hoy en día, por ejemplo, para los nuevos movimientos sociales (Avalos, 2016).

La mediatización del intercambio sociocultural contemporáneo

A la par de esta tendencia de "audienciación", central en nuestra época de creciente intercambio, se desarrolla otra tendencia, como su contraparte, que es la de "mediatización" creciente, por la cual nuestro conocimiento del mundo, del otro y de lo otro, cada vez más se hace a través de pantallas, no de manera directa (Orozco, 2014b)

La vida hoy es "una experiencia mediática", enfatizan los investigadores norteamericanos de los medios Press y Williams (2010), con todo lo positivo y negativo que eso pueda resultar. Esto significa que hay una mediatización creciente del intercambio comunicativo, pero también laboral, de recreación y en general sociocultural. Mucho del trabajo y del estudio lo realizamos a través de computadoras, y el teléfono móvil se ha convertido en la pantalla más versátil y más usada en la mayoría de nuestras interacciones cotidianas de cualquier tipo. El uso y abuso de pantallas en nuestras diversas interacciones aumenta cada día, ya sea para el trabajo o el aprendizaje o para el entretenimiento, para la interacción o para el envío y recepción de información. Como sugiere Ariadna Hufftngton (2011) la periodista directora del diario digital mundial que lleva su nombre, la mayor entretención de la gente hoy en día es comunicarse.

Esto significa, hay que enfatizarlo, que lo que conocemos del otro y del mundo a través de las pantallas y las imágenes y sonidos por los cuales los demás nos conocen a nosotros, son representaciones, algunas de las cuales conllevan alteraciones o desviaciones o simplemente errores, tanto de percepción como de producción de los productores, o modificaciones intencionadas o fortuitas resultantes de los procesos de representación involucrados en la construcción de fidelidad y verosimilitud de objetos y sujetos de conocimiento (Orozco, 2014b).

El hecho de que la producción de narrativas e imágenes dependa cada vez más de medios y dispositivos tecnológicos, o de sitios de almacenamiento virtual y redes donde confluye información y datos de cualquiera de

las audiencias y desde cualquier lugar, hace que, como agudamente enfatiza el británico John B. Thomson (2016) se viva, y nosotros los ciudadanos vivamos, un proceso de transformación de nuestra visibilidad personal, social y masiva. Esta transformación de nuestra visibilidad audiovisual redundo en que cada vez más nuestra propia imagen y nuestros referentes que mejor nos definen, sean contruidos por otros, queden expuestos a los demás y fuera de nuestro control, o sean manejados y reconstruidos indefinidamente por quienes controlan la maquinaria mediática- digital de nuestro tiempo, no por nosotros.

La visibilidad y las diversas visibilidades que sustentan las representaciones audiovisuales de todos nosotros y de nuestros mundos y nuestras interacciones, se confeccionan y luego se esparcen en diferentes formatos y géneros programáticos, narrativas, películas y videos de acuerdo a diversas intenciones o por diferentes motivos, no todos transparentes. Y es desde su construcción donde esas representaciones se impregnan de perspectivas y de connotaciones diversas, algunas muy fidedignas, otras muy verosímiles, pero no tan fidedignas y otras que alteran definitivamente la fidelidad del objeto o sujeto representado. Y es entonces cuando nuestros derechos como audiencias corren el riesgo de ser violados. Estos derechos son por eso "derechos comunicativos", porque se violan desde las pantallas y/o dispositivos, sitios web y redes sociales y desde los intercambios de texto o de voz o imágenes a partir de comentarios y uso impropio de cualquiera de estos lenguajes: verbal, sonoro, visual, audiovisual, escrito o digital.

Violaciones frecuentes a derechos comunicativos de las audiencias

Un ejemplo creciente y generalizado de agresión y violación desde las pantallas a las audiencias es lo que se reconoce como lenguaje de odio, imbuido cada vez más en los contenidos audiovisuales contemporáneos, sean televisivos, cinematográficos o producidos en Internet o redes sociales.

El lenguaje de odio es un tipo de lenguaje que el investigador argentino Ariel Kaufman (2015) ha caracterizado como "*Odium Dicta*". Este *odium dicta* es un lenguaje cada vez más estandarizado en la emisión de mensajes desde cualquier fuente mediática, e incluso desde los reenvíos o interacciones entre las mismas audiencias de medios sociales.

El *Odium Dictum* en singular, algunas veces es claramente intencional y abierto para el grupo de ciudadanos-audiencias al que va dirigido o del que hace mofa; pero otras veces va camuflado, ya sea por la cultura: ¿cómo detectar una agresión-discriminación de género femenino en una cultura machista? o una agresión-discriminación racial en una cultura racista? Otras veces se disimula el *odium dicta* con una broma que le quita

lo áspero a la agresión, mas no elimina la agresión misma, o se envuelve en palabras educadas, o incluyendo información del tipo opiniones personales, que no obstante que no transmiten abiertamente el odio ni elevan el tono contra los sujetos o comunidades a quienes se dirigen, si sugieren ideas o adjetivos y comentarios que siembran dudas sobre ellos y abren así la posibilidad para una equivocada comprensión del mensaje intercambiado por parte de las audiencias.

Otro ejemplo relacionado al de lenguaje de odio es lo que yo propongo llamar lenguaje que falsifica o lenguaje falsificante. Este sería el caso cada vez más común en el reportaje periodístico de la violencia en todos los países, y cada vez más en los latinoamericanos, cuando junto al reporte del acto violento se añaden informaciones que siembran dudas en las audiencias con respecto a la integridad moral de las víctimas. Este fue el caso de la cobertura periodística del asesinato de un periodista mexicano crítico y tres acompañantes en su propio hogar en 2016. Los reportajes de la nota enfatizaron, después de decir que fue asesinado el periodista y tres personas más del sexo femenino que estaban con él en el momento del asesinato, que una de las víctimas femeninas era colombiana, que otra era bailarina de un centro nocturno, que la otra estaba drogada, y que se había encontrado droga en el lugar de los hechos. Informaciones éstas que van socavando el respeto hacia las víctimas y sembrando dudas en la audiencia de esa noticia, lo que puede mover la opinión en sentido contrario hasta justificar o casi justificar el hecho, haciendo a las víctimas "corresponsables" de su victimación: "se lo buscaron" o aun "se lo merecían". (Franco y Orozco, 2016)

Los ejemplos anteriores son apenas eso, ejemplos de mensajes "cargados" de significado derivado de ciertos marcos ideológicos cuestionables, que buscan dar un sentido particular a los acontecimientos reales, para que estos sean percibidos de ciertas maneras, siempre convenientes a quienes detentan el poder en las sociedades actuales.

En el escenario contemporáneo, el decir o el callar, el conectar un dato con otro de manera arbitraria, el sacar de contexto un dato o meterlo en otro contexto que no es el propio, desgraciadamente es una práctica periodística cada vez más común, que vulnera los derechos tanto de los ciudadanos reportados como de las audiencias de la información noticiosa. Estos procedimientos de manipulación informativa revelan la manera en que justamente a través de la comunicación se desvirtúa la realidad, que es la fuente de la cual la percepción y la opinión ciudadanas se alimentan.

“Hacer evidente” lo que no lo es por sí mismo: principio epistemológico de la Educomunicación

Frente a una extendida representación falseada de los acontecimientos reportados, y frente al creciente uso del lenguaje de odio y del lenguaje falsificante en los contenidos que se transmiten en las pantallas, así como ante tantas escenas mediáticas y digitales que buscan naturalizar lo que no es natural, o desvirtuar o justificar un acontecimiento, una idea o un ciudadano, es imprescindible desarrollar la capacidad de visibilizar y “revelar”, lo que no es posible ver a simple vista, como cuando se produce una fotografía que ha quedado impresa en el papel, pero solo añadiendo agua y un líquido particular: nitrato de plata, es posible que esa fotografía se haga visible a los ojos humanos.

Hacer evidente lo que no es así a primera vista, es el esfuerzo que propongo como el punto de partida de una educomunicación contemporánea. El punto de llegada sería la “apreciación analítica” de lo que había permanecido sin ser visibilizado y, por tanto, no podía dialogarse ni ser evaluado y eventualmente criticado y rechazado.

Enfatizo apreciación analítica y no crítica, ya que lo crítico debe venir después, no al inicio. Y a diferencia de lo que sucede en la operación matemática de la multiplicación, donde “el orden de los factores no altera el producto” en la educomunicación sucede justamente lo contrario. Esto es, el orden de los factores, en este caso elementos del proceso, sí altera el resultado y tiene consecuencias indeseables para la educomunicación misma y sobre todo para los sujetos involucrados en ella.

Justamente de la costumbre de invertir el orden propuesto en los momentos del proceso educucomunicativo, iniciando con la crítica y continuando con la apreciación analítica, es que ha surgido y surge aun, lo que considero la ideologización de muchos intentos y experiencias de educomunicación en América Latina y en otras latitudes, en las cuales a partir de una ideología, por ejemplo marxista, se buscaba interpretar programas de televisión o películas estadounidenses.

Casos emblemáticos como el libro *“Para leer al pato Donald*, de Dorfman y Mattelart (1979) si bien causaron un fuerte impacto en los educucomunicadores de la época y posteriores y lograron advertir que aun narrativas sencillas con personajes animalizados aparentemente inocuos podrían transmitir una serie de valores proclives al capitalismo y afines al *American way of life*, el resultado del análisis fue producto de una ideología marxista, o de izquierdas, que a la vez se impuso como marco en la lectura de las aventuras de los personajes de Disney.

De la experiencia con este libro hay que rescatar la convicción de sus autores de cuestionar cualquier producto comunicativo. En lo que difiero y propongo diferir en el análisis educucomunicacional es en partir de una ideología determinada, la que sea. Hay que partir del diálogo con los participantes con preguntas que ellos mismos vayan

formulando y luego contestando desde su propia visión y comprensión del producto analizado. De ahí se llegará a una perspectiva particular, la cual será producto del análisis dialógico, no su condición ideológica inicial.

Basado en mi experiencia de tres décadas como Educomunicador y en la situación contemporánea de los ciudadanos -audiencias, confirmo que es la "evidenciación" de lo que no es evidente, la clave cognoscitiva para fundamentar una pedagogía crítica de la comunicación en un escenario repleto de información, imágenes e interacciones que se auto presentan naturalizadas, sin mediaciones y sin mostrar las connotaciones con las que han sido construidas (Orozco y Franco, 2015).

Del análisis de las "audio-digito-videncias" a la construcción de las evidencias

¿Cómo hacer evidente lo que no es evidente por sí mismo?, en tanto principio pedagógico central de una educomunicación mediática informativa que busque desarrollar en las audiencias la capacidad de *escuchar-ver-leer-producir-emitir-intercambiar-deconstruir* lo que no es evidente a primera vista.

Hacer evidente empieza por poner en cuestión los productos mediáticos. Y esto se logra haciendo preguntas de cómo podría ser la imagen que vemos de otra manera? o cual podría ser otra imagen que mostrara más o menos lo mismo o cómo sería el diálogo sobre lo visionado de otra manera. Luego se puede apelar a la imaginación. ¿Cómo podríamos tener un diálogo o una imagen distinta? ¿Qué palabras o frases podemos cambiar o que imágenes para rehacer un mensaje? ¿O que otro escenario para la acción se puede inventar?

Cuándo no se tiene práctica en cuestionar lo que se ve, lo que se escucha o algún contenido que se intercambia, siempre ayuda imaginar algo distinto. Para ello un ejercicio posible es ver un video sin sonido e imaginar que se dijo mientras pasaban las imágenes o escenas vistas. Otro ejercicio es escuchar un video o parte de un programa o película sin ver las escenas y contar a los que si las vieron que fue lo que se imaginaron, y así comparar las diferencias. Estos ejercicios, bastante sencillos en sí mismos, facilitan la creatividad para cuestionar los productos mediáticos y sitúan a la audiencia en situación de empezar a analizar.

Otro ejercicio que siempre es muy revelador para fortalecer un pensamiento analítico en quienes no tienen entrenamiento en ello, es el solicitar al grupo de audiencia hacer una narración de lo que se ve en cualquier pantalla. Por ejemplo narrar una escena de la película o de la telenovela o del video de *youtube*. Esto hará evidente las interpretaciones de cada narrador sobre lo que sucedió en pantalla. Se hará evidente la propia intervención sobre lo visto en el momento de narrar, descubriendo al hacerlo cómo se construyen representaciones de la realidad aun sin una intención explícita.

Esta pedagogía es minimalista y lúdica. No se busca llenar la cabeza de las audiencias con una "letanía" ni con una ideología crítica, ni hacer una lección conceptual; se busca iniciar un juego y acompañar a los jugadores para que por sí mismos vayan descubriendo conexiones, desconexiones en los relatos, y diferentes elementos que les permitan analizar.

El horizonte y el escenario a la vez de una educomunicación mediática/informacional, son los derechos humanos y los derechos a la comunicación. Estos se respetan o se violan según la cultura, por lo que hay que hacer una "acción cultural" - como decía Paulo Freire-, a partir de la cual llegar a ver atropellos a los derechos que forman parte de constelaciones de sentidos comunes, donde por ejemplo el machismo es normal y usual, el clasismo también, el racismo por supuesto que también. Estas arraigadas creencias culturalmente sustentadas son las que se deben hacer evidentes y justamente a través de sus reproducciones y en productos audiovisuales es posible cuestionarlas más allá de las pantallas, también para la vida.

Con base en la argumentación anterior, destaco en esta sección cuatro grandes tipos de derechos comunicativos de las audiencias, para discutir después, un tipo de análisis y pedagogía posibles de asumir para reconocerlos y advertirlos.

1) Derecho a una visibilidad fidedigna y respetuosa de los diversos sectores de la audiencia, sus opciones, decisiones, opiniones e interacciones.

Esta visibilidad contemporánea que se realiza de todos los ciudadanos con o sin su consentimiento o participación, se aprecia de distintas maneras según los productos audiovisuales, sonoros, impresos o digitales de que se trate. Por ejemplo en televisión hay dos grandes tipos de narrativa: noticiosa y ficcional, donde se construye la representación de diferentes actores sociales que se intercambia con las audiencias y tiene amplia difusión, ya que los productos televisivos no se transmiten exclusivamente por la televisión, sino que circulan por otras pantallas y redes y son accesibles desde diferentes puntos y lugares y no solamente en la salas de cine o frente a un televisor.

Un ejemplo reciente y grave de violación a este derecho comunicacional es el de los maestros mexicanos de Ayotzinapa, desaparecidos desde 2015 (Franco y Orozco, 2015) a quienes se les vinculó con rebeldía y posición política crítica. A su Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" se le juzgó como una de las escuelas normales rurales más "politizadas" del país. Juicio y apreciaciones que si bien corresponden parcialmente a la realidad, ya que tanto los estudiantes como su escuela han desarrollado una perspectiva crítica de las injusticias en el escenario que los circunda, están en todo su derecho de hacerlo, y ser críticos no es un delito, es una condición que, claro, en un estado autoritario hace vulnerables a los ciudadanos, pero que independientemente la prensa

nacional mayoritaria lo quiso resaltar, seguramente para aminorar el impacto de su desaparición frente a las audiencias. El punto aquí es que al conjuntar a la noticia de la desaparición de estos estudiantes, el calificativo de que eran críticos, se sugiere a las audiencias una condición que fácilmente puede asumirse como justificante de la reacción de la autoridad. Y sin que el ser críticos se constituya en una justificación explícita para su asesinato, si ha sido visto y propuesto por los medios mexicanos como una situación que hacía "especiales" a los estudiantes. De donde se siembra la idea de que de alguna forma, "se lo buscaron", lo cual ha sido la connotación de la mayoría de las noticias sobre su desaparición por parte de los medios tradicionales mexicanos, casi todos medios comerciales.

La visibilidad fidedigna de los estudiantes mexicanos de Ayotzinapa ha sido violada en la mayoría de las notas periodísticas inmediatas a su desaparición. Pero ¿cuántos otros ciudadanos del mundo, sujetos de otras notas periodísticas no son mal representados o asociados con elementos extraños o mostrados en situaciones confusas, todo lo cual altera gravemente su representación frente a las audiencias?

2) Derecho a una interpelación incluyente de las audiencias

¿Cómo se asume a la audiencia en las diversas pantallas, mediáticas y digitales? Es siempre una gran pregunta para inspirar un análisis del tipo de concepción que los contenidos programáticos tienen de nosotros como audiencias y del tipo de relación que esperan o quieren desarrollar a partir de esa concepción.

En relación a la clásica televisión comercial, García Canclini (2001) sugiere dos maneras generales posibles de asumir a la audiencia, por parte del aparato mediático contemporáneo: como "consumidores o como ciudadanos". En la comprensión de consumidora, la audiencia es objeto de ventas, por lo que la persuasión desde las pantallas es una de las estrategias más usadas por los contenidos audiovisuales. Y cuando la persuasión no basta, se usan también sorpresas, escándalos, violencia, sexo, chisme, todo lo que impacte y a la vez encuentre el morbo de la audiencia.

En esta concepción de la audiencia como consumidora lo que importa es la respuesta favorable, no crítica, ni siquiera pensada, sino casi automática, inducida y/o manipulada por las técnicas usadas por los productores y programadores para acaparar su atención y asegurar su beneplácito a lo transmitido. La audiencia debe reaccionar a la provocación en la manera deseada y planeada por los productores. Y no se trata solo de producción banal de entretenimiento.

Lo anterior ha pasado incluso en programación educativa como *Plaza Sésamo* en su primera etapa, donde se investigó con niños para observar empíricamente cómo los reflejos de luz y los espacios de sombra impactaban su pupila y provocaban desviaciones de su mirada a otros objetos de la pantalla o fuera de ella. Así, a partir de movimientos, luces y sombras, puntos luminosos y opacos se buscó mantener fija la mirada de los niños y de esta manera garantizar su atención continua a la pantalla. Este estudio se realizó en los años 80 por una maestra de la *Harvard School of Education* (Orozco, 2017).

Una experiencia similar, pero mucho más intensa e incluso peligrosa, se realizó con niños televidentes en Japón a los cuales se les mostró un video preparado especialmente por la empresa Nintendo que en 1997 estrenó una serie de dibujos animados: *Pokemon* en la televisión japonesa. Antes de lanzar su serie cuyo nombre proviene de *Pocket Monsters* (monstruos de bolsillo) y que en su inicio en 1996 empezó siendo un videojuego, los productores hicieron un experimento para garantizar la máxima atención posible de su audiencia. Esta vez no fueron destellos y puntos opacos en la pantalla, sino círculos y espiarles en movimiento, con diversos colores que se fundían o se abrillantaban. El resultado fue que muchos niños tuvieron conatos de epilepsia ya que fue tan fuerte la captación de su mirada desde la pantalla, que sus nervios ópticos no se movieron, y al quedar inmóviles provocaron una especie de parálisis de la mirada. (Orozco, 2016)

La noticia de esto fue ampliamente publicada en la prensa internacional y por supuesto el experimento fue criticado por instituciones educativas de derechos humanos y se advirtió de la gravedad de realizar experimentos de este tipo con cualquier audiencia.

Independientemente de la falta de ética y ambición mercantil de los productores de esta serie *Pokemon* el caso es emblemático de los esfuerzos para mantener la atención en pantalla de una audiencia que siempre es considerada ajena o distante.

La audiencia pensada y asumida desde la programación comercial es casi siempre una audiencia externa, una audiencia que "está ahí afuera" y hay que mantenerla desde ahí, atenta a la pantalla, pero sin invitarla dentro, ni involucrarla más allá de que preste atención a lo que se le muestra, convenciéndola de que ese sitio es el más cómodo, pero asegurando que desde ahí vea y acepte lo que se le pida. La interpelación entonces no es incluyente, sino excluyente.

Por otra parte, por lo general las audiencias son consideradas ignorantes y manipulables. La programación mediática convencional así es como las asume y así es como las convoca, ya que no requiere más. Basta con poder sumar a las audiencias frente a los contenidos audiovisuales que ven, o los *clicks* a los sitios que visitan, para tener un *rating* y con ese poder fijar precios a los anunciantes para su publicidad de sus productos en las pantallas. Esto produce conocimiento específico que a su vez produce plusvalía a los emisores, ya que es a partir del *rating* que se fijan los precios de la publicidad a los anunciantes. Y la publicidad es la principal entrada económica que mantiene a las empresas mediáticas. Las audiencias no recibimos nada a cambio de nuestros visionados y de nuestra fidelidad a un canal o a una serie, o por hacer *click* en un sitio de Internet o en una cuenta en redes sociales. Al contrario, pagamos de manera directa o indirecta el estar o pertenecer a cualquiera de esas opciones.

3) Derecho a la recepción de lo que se ha programado tanto en la ficción como en el género noticioso

No se trata solamente de que los medios cumplan con la programación ofrecida y lo hagan en los tiempos acordados, lo cual ya está contemplado en las regulaciones existentes (Solís, 2016). De lo que se trata cuando se dice "derecho a la recepción" es que cuando se anuncie "telenovela", sea una telenovela y no una ficción híbrida que sirva de soporte a la publicidad o a la propaganda política, como ha venido sucediendo en varios casos en México (Orozco et Al, 2008).

Por ejemplo, en la telenovela *La fea más bella* de Televisa, transmitida durante 2006, donde el personaje central dedicó tiempo en pantalla para expresar, días antes de la votación para presidente de México, por qué se debía votar por el panista Felipe Calderón (quien finalmente ganó la votación). Algo similar se hizo en la telenovela *Alma de Hierro* de Televisa, transmitida en 2008 para discutir e inhibir la Ley de Interrupción Legal del Embarazo y la Ley de Sociedad de Convivencia, legislaciones que -en su momento,- sólo eran válidas en la Cd. de México.

Tv Azteca también lo hizo cuando en la trama de la telenovela *Pasión Morena* transmitida en 2009 promovió las acciones del gobierno chiapaneco de Juan Sabines, o cuando en la telenovela *Secretos del Alma* también del mismo año 2009, sus personajes principales debatieron en la telenovela las razones oficiales alrededor de la muerte del ex Secretario de Gobierno, Juan Camilo Mouriño, quien murió tras sufrir un aparatoso accidente aéreo en la Ciudad de México. En la telenovela se sostuvo que fue accidente, y se dieron detalles de la falta de pericia de los pilotos como la principal causa del desplome del avión, mientras que todo México sospechó que fue un asesinato.

No obstante los anteriores ejemplos muy reveladores de la manipulación política de las narrativas de las telenovelas, el caso más significativo hasta ahora ha sido la serie *El Equipo*, transmitida por Televisa en 2011, por la cual la Secretaría de Seguridad Pública Nacional pagó a Televisa 118 millones de pesos para que le "produjera una ficción" que narrara las operaciones de un grupo de élite de la Policía Federal y ponderara el valor y la entrega de esos policías, siempre profesionales, siempre cuidando el bienestar de la población, altamente capacitados para no fallar y para no provocar bajas civiles cuando realizaban sus operativos contra los narcos. La serie *el Equipo* de 13 capítulos de una hora de duración cada uno se transmitió en horario *prime time* en el "canal de las estrellas" y logro "lavar la cara a la policía" ya que tuvo un alto *rating* quedando en el top ten de la programación de ficción. (Orozco y Vassallo, 2016)

Otro ejemplo, la telenovela *la Candidata*, también de Televisa que inició en pantalla nacional en México a fines del 2016, más que justificar a una institución hizo propaganda velada a una candidata a la presidencia de la república. A través de esta telenovela se pretendió "posicionar" ante las audiencias-ciudadanos mexicanos a

Margarita Zavala (esposa del ex presidente mexicano Felipe Calderón) como una candidata real, de cara a las elecciones presidenciales de 2018 (Franco y Orozco, 2016).

Todos sabemos que el formato de ficción es especialmente exitoso en hacer que la audiencia acepte lo que se le propone, porque las ideas y las creencias no se dicen, se viven por los personajes y se muestran de manera "natural" en la pantalla, con gestos y movimientos corporales cargados de emociones y de sentido, provocando empatía o desempatía con ellos; fenómeno ampliamente sustentado en la investigación que muestra que la ficción tiene mucho más impacto en la audiencia que otros formatos audiovisuales (Igartua y Marcos, 2015).

La otra veta de la violación al derecho a la recepción de las audiencias se da en el género noticioso cuando se presentan "noticias", que son opiniones o "noticias" que son propaganda de candidatos o políticos en funciones, que se hacen "entrevistar" disimulando así la propaganda y vendiéndose como fuentes de información real o fresca.

Frente a esta costumbre que ha ido en aumento, tanto en medios masivos como sociales en todo el mundo, es imprescindible que la autoridad en medios en cada país expida una norma para evitarlo. En este sentido va el movimiento latinoamericano de defensorías de las audiencias encabezado por la defensoría argentina y su titular Cynthia Ottaviano.

El derecho a no alterar sin advertencia noticias por opiniones editoriales sobre ellas, recientemente en México fue promulgado como derecho de las audiencias por el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). Pero un mes después de su promulgación, a partir de marzo de 2017 ha sido impugnado por dos legisladores y llevado a la Cámara de Diputados, quien debe resolver si se elimina este derecho de las audiencias propuesto por el IFT o se queda, pero reformado.

4) Derecho a la interlocución libre: tener el control de nuestra privacidad, réplica y olvido

Tener, recuperar y mantener el control de nuestra visibilidad e interlocución es uno de los retos mayores que enfrentamos hoy en día todos los ciudadanos en tanto audiencias y en tanto usuarios de diversos sitios y redes sociales. No basta con los avisos de privacidad de instituciones que explícitamente asumen una garantía de que la información que reciban de cualquiera de nosotros no trascenderá los fines específicos para los cuales fue solicitada.

Es necesario conocer al menos algo de los sistemas de organización de información empleados por las grandes corporaciones como Facebook, Goggle, o Youtube. Las lógicas de su almacenamiento de datos deben ser públicas, y como ciudadanos tenemos que saber sus principios de clasificación y ordenamiento. Algo que tenemos que aprender y que debe constituir parte de cualquier plan de estudios de una educomunicación mediática e informacional contemporánea (Crovi, 2006).

Por otra parte, es necesario aprender a reconocer sitios y mensajes que puedan ser peligrosos o mal intencionados; especialmente es importante advertir a los niños y jóvenes de los diferentes peligros de la red de redes. Hay que recordar siempre lo que enfatiza Castells (2009) cuando dice que es a través de la comunicación que se ejerce el poder, lo que supone justo la influencia y manipulación de la mente de los ciudadanos.

Al mismo tiempo, tenemos que poder realizar el derecho de solicitar la exclusión de cualquier información propia que no queramos seguir teniendo en esas bases de datos o esas "nubes". Esto es precisamente el derecho al olvido, que no es tan popular entre las audiencias, pero que es necesario ir poniendo en nuestras agendas de conocimiento y en nuestros pensamientos cuando intercambiamos y "subimos" nuestra información para intercambiar con otras audiencias. Y por supuesto hay que incluir este derecho en los talleres de educomunicación mediática e informacional. Paralelamente al abordaje pedagógico de este derecho por educomunicadores hay que exigir a nuestros gobiernos el establecimiento de políticas comunicacionales precisas que incluyan el derecho al olvido y las condiciones del mismo, así como el tipo de situaciones en las cuales debemos ejercerlo.

La necesidad de mantener nuestra privacidad en Internet cada día se vuelve más importante y a la vez más amenazada y vulnerable. ¿Cómo mantenerse conectado e interactuante sin perder el control de nuestra actividad e identidad como ciudadanos? es uno de los desafíos mayores y a la vez uno de los escenarios más propicios para violaciones a nuestro derecho a la privacidad. Por eso el derecho de réplica y el derecho al olvido adquieren hoy en día un gran significado.

El derecho de réplica es una condición fundamental de todo intercambio comunicativo. Los intercambios en la comunicación se han hecho cada vez más expuestos a interferencias y controles de todo tipo. La réplica debe ser una garantía de las audiencias, ya que es a través de corregir y recomponer lo que dijimos, o simplemente negar y criticar lo que otros dicen de nosotros o de cualquier objeto que nos involucre, la forma de establecer criterios confiables de entendimiento y representación igualitaria entre unos y otros.

El derecho de réplica es el derecho a no quedarse callado, a no aceptar todo lo que se dice de nosotros, a contestar y defender nuestra opinión, a garantizar nuestro derecho a la libertad de expresión. Derecho que siempre corre el riesgo de ser amenazado ya que no todo ciudadano dispone de los medios y tecnologías para hacerse oír y ver o hacerse sentir.

Es con una educomunicación sustantiva de todos como audiencias, lo que se percibe como posibilidad importante y necesaria para empoderarnos como ciudadanos. Y es hacia donde apunta el más reciente esfuerzo mundial tanto de la UNESCO como de la UNAOC (Alianza de las Civilizaciones de Naciones Unidas).

Lo “transmedia”, como avance para una auto-educación y empoderamiento de las audiencias

La diferencia mayor entre las pantallas clásicas del cine o de la TV y las actuales, en especial aquellas de los diversos dispositivos portátiles, es que éstas, para las audiencias, no son solo o no son ya, simples pantallas a través de las cuales mirar lo que otros transmiten. Son dispositivos personales en los cuales se puede trabajar y colocar las propias producciones y distribuirlas. Son pantallas a través de las cuales se puede interactuar de hecho, con lo que otros transmiten. Esto constituye un cambio sumamente importante en la forma de ser audiencias y estar como audiencias, ya que permite estar también como productores y emisores en lo comunicacional y usufructuar las posibilidades que lo digital ofrece (Francés y Orozco, 2016).

El estadounidense Jenkins (2007) comenzó a circular a nivel global el término transmedia, que se vincula con ese esfuerzo de audiencias activas y creativas designadas como “fanes” que han ido constituyendo una cultura en la que lo esencial es transformar los contenidos mediático-digitales con los que interactúan, en otros contenidos para otras pantallas o ventanas mediáticas-digitales.

En lo transmedia parece caber todo, desde reformulaciones a un contenido en cualquier otro formato o lenguaje, hasta nuevos contenidos relacionados. De hecho, una parte de las ficciones de fanes, son “ficciones de ficciones”, realizadas, distribuidas y disfrutadas a través de sistemas de significación, lenguajes y empaquetamiento mediático variados. Como sugiere Franco (2014) estamos frente a un escenario en el que las narrativas transmedia son una manera de hilvanar relatos, pensamientos e imaginaciones y poderlos compartir y retroalimentar permanentemente.

La gran mutación que se está realizando en el ámbito de la comunicación, los medios y sus audiencias es a fin de cuentas en la concepción misma de las audiencias y de lo que se espera de ellas tanto por parte de los productores como de los interlocutores, o sea de las mismas audiencias. Y es justamente en la producción de ficción, no en la noticiosa, donde mejor se realizan los cambios en el modo de interpelarse mutuamente como audiencia, y de empoderarse para replicar y hacer respetar sus derechos como tales. Por eso, como enfatiza el investigador argentino Scolari (2013) es necesario una alfabetización transmedia.

Para las audiencias el gran desafío es asumirse plenamente como interlocutoras de los contenidos televisuales. Nunca se ha tenido como ahora la posibilidad técnica de producir contenidos propios y distribuirlos y de acceder a los contenidos de otros de manera horizontal. Una de las características más interesantes de lo televisual que está en juego hoy es la de ser un conjunto de estilos y formatos liberados de los protocolos clásicos de los géneros programáticos tradicionales, lo cual seguramente liberará también la propia creatividad o capacidad inventiva de su nobles productores.

El desafío contemporáneo para los educadores es que a partir de la producción y el intercambio, no a partir de la recepción, la audiencias vayamos aprendiendo a producir mejores contenidos de manera versátil y a detectar lo que no es evidente de los contenidos que circulan para realmente saber con qué estamos interactuando.

Referências

- AVALOS, J. *Activismo político contemporáneo. Acción colectiva, jóvenes y tecnologías comunicativas en Guadalajara*. Tesis de Maestría. México: Universidad de Guadalajara, 2016.
- CASTELLS, M. *Comunicación y Poder*. Madrid, Alianza Editorial, 2009.
- CEPAL: Comisión Económica para América Latina. *Informe del estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2015*. Disponible en: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38605/S1500568>
- CLOUTIER, J. *L'Ère d'Emerc*. Montreal: Presse de l'Université de Montréal, 1975.
- CORONA, J. Arqueología Transmedia: participación de las audiencias en la expansión de las narrativas de la Segunda Guerra Mundial (caso Band of Brothers). *Comunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº13, 176-199, 2017.
- CROVI, D. *Educación en la era de las redes*. México: UNAM, 2006.
- DORFMAN, A. y Mattelert, A. Argentina, Siglo XXI editores, 1972.
- FRANCÉS, M. y OROZCO, G. *Nuevos modelos mediáticos. Diversidad, usuarios y ventanas*. Madrid: Editorial Síntesis, 2016.
- FRANCO, D. Todo lo que usted siempre quiso saber sobre narrativa transmedia y nunca se atrevió a preguntar. *Comunicación y Sociedad*, No. 21, 305-309, 2014.
- FRANCO, D. *Cartilla de Alfabetización ciudadana: Guía pedagógica para empoderar al ciudadano frente a la publicidad electoral*. México: Universidad de Guadalajara, 2016.
- FRANCO, D. y OROZCO, G. "Nosotros los nombramos" en *Revista Zócalo*. (2015). Disponible en <<http://www.revistazocalo.com.mx/45-zocalo/7365-nosotros-los-nombramos.html>> Consultado: 12/10/2016.
- FRANCO, D. y Orozco, G. La ficción: La Candidata: un apuesta electoral de ficción de Televisa. *Revista Zócalo*, 197, 34-36, 2016.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 2001.
- HUFFINGTON, A. "Comunicar es el nuevo entretenimiento de la gente". 2011. Disponible en: <http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2011/10/16/actualidad/1318755661_850215.html> Consultada el

10/10/16.

IGARTUA, J. J., y MARCOS, M. Influence of character type and narrative setting on character design for fictional television series. *Communication & Society*, 28(1), 63-77, 2015.

JENKINS, H. *Convergence Culture. Where old and new media collide.* New York University Press, N. York y Londres, 2006.

KAUFMAN, G. *Odium dicta. Libertad de expression y protección de grupos discriminados en internet.* México: CONAPRED., 2015.

PRESS, A., & WILLIAMS, B. *The new media environment: An introduction.* Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

OROZCO, G. Audiencias ¿siempre audiencias? Hacia una cultura participativa en las sociedades de la comunicación. Texto de *La Conferencia Inaugural Del XXII Encuentro Nacional AMIC*, México, 1-30, 2010.

OROZCO, G., NAVARRO, E. & GARCÍA, A. Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias, *Comunicar*, 38, 67-74, 2012.

OROZCO, G. y LOPES, Maria Immacolata V. *Obitel 2016. (Re) Invención de Géneros y Formatos de la Ficción Televisiva.* Brasil: Globo. 2016.

OROZCO, G. Un nuevo vínculo con las audiencias, el gran desafío para la televisión de proximidad. Francés, M. y OROZCO, G. (Comps.). *La televisión de proximidad en el entorno transmedia.* Madrid: Editorial Síntesis. 2017.

OROZCO, G. *Educomunicacao., Recepcáo midiática, aprendizagens, e cidadania.* Paulinas, S Paulo, 2014.

OROZCO, G. La televisión, lo televisivo y sus audiencias: El estallido con sus vínculos con la ficción. *TELOS*, 99, 13-22, 2014a.

OROZCO, G. "Tv: causa y efecto de sí misma" en Carlón, M. y Scolari, C. (Coords.). *El fin de los medios masivos. El debate continúa.* Buenos Aires: La Crujía; 229-244, 2014b.

OROZCO, G. y FRANCO, D. *Al filo de las pantallas.* Buenos Aires, Ed. La Crujía, 2015.

OROZCO, G. y MILLER, T. Television in Latin America is "Everywhere": Not Dead, Not Dying, but Converging and Thriving. *Media and Communication*, Vol 4. Issue 3. Pp. 99-108, 2016.

THOMPSON, J. B. Books and culture in the digital age. Entrevista. *Comunicación y Sociedad.* No. 27. Universidad de Guadalajara, México, 2016.


SCOLARI, C. *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan.* España: Deusto-Grupo Planeta, 2013.

SCOLARI, C. *Los monstruos de la Tv. Discursos esquizofrénicos sobre un medio en transición.* TVMORFOSIS 5, La Creatividad en la Era Digital. Universidad de Guadalajara, 2016.

SOLÍS, B. *Los derechos de las audiencias. Una audiencia informada, siempre será respetada.* México: UvTv, 2016.



2ª PARTE



Capítulo 1
Comunicação e educação:
paradigmas para a Integração

Caminhos *cruzados* X Caminhos *integrados*: o dilema da ECA/USP e a emergência da Educomunicação

Ismar de Oliveira Soares

Para os organizadores do XXXIX Congresso Brasileiro de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, os 30 anos que separam os eventos testemunharam paulatinas, mas significativas, mudanças no entendimento dos agentes culturais sobre a natureza das relações entre os tradicionais campos da Educação e da Comunicação: se, em 1986, a INTERCOM buscava reconhecer os pontos de toque entre os dois campos, traduzidos por momentos de aproximações ou de distanciamentos (os apelidados "caminhos cruzados"), sua preocupação, em 2016, foi saber se as veredas que, no passado, apenas se entrecruzavam, estariam gerando, na atualidade, novos fluxos (os possíveis "caminhos integrados") e o que isso estaria representando em termos de práxis sociais.

Se o caminho da integração é o que, hoje, interessa à associação dos pesquisadores em Comunicação, a escolha do local para realizar o evento de 2016 não poderia ter sido outro que o próprio campus da Escola de Comunicações e Artes da USP, igualmente sede do IX Congresso, em 1986. É que a ECA havia vivenciado, em seu próprio espaço, no interregno entre os dois encontros nacionais que lhe coube hospedar, o dilema de ter-se que confrontar com o binômio Comunicação/Educação sob os dois distintos qualificativos: o de "caminhos cruzados" (na perspectiva da interdisciplinaridade) e o de "caminhos integrados" (numa possível perspectiva da transdisciplinaridade).

Na verdade, em dois momentos singulares de sua recente história, a ECA viu-se diante da necessidade de avaliar projetos no âmbito dessa referida inter-relação. Disse "Não", em 1994, a um deles, pois a Escola não se sentia, naquela ocasião, autorizada a adotar um curso de graduação cujo programa - por sua natureza interdisciplinar - fugia do alcance exclusivo da área da Comunicação e, em sentido inverso, um solene "Sim", doze anos depois, a um outro, que se apresentava como uma demanda transdisciplinar, emergente da interface Comunicação/Educação: um programa para formar um especialista em integração de práticas, na interface entre os dois campos. Entender o dilema da ECA permite melhor compreender as razões pelas quais a INTERCOM ousou voltar ao tema da Comunicação e Educação, em 2016, diante de uma nova perspectiva, integracionista.

O dilema da ECA

Em 1994, o Departamento de Comunicações e Artes havia elaborado uma proposta de formação em nível superior, sob o título de *Bacharelado em Comunicação e Educação*, destinada a preparar profissionais tanto para atender demandas dos sistemas de ensino relativas ao uso pedagógico das linguagens e dos recursos tecnológicos (âmbito da *Pedagogia da Comunicação*), quanto para implementar programas de análise das mensagens midiáticas junto aos usuários dos sistemas de comunicação, especialmente crianças e jovens (âmbito da *Media Education*, ou da leitura crítica da mídia).

A proposta do Bacharelado correspondia, na verdade, a uma primeira manifestação do setor acadêmico brasileiro no sentido de reunir, numa única plataforma, e trazer para o nível da graduação, os esforços de formação de especialistas para a esfera da Didática (as tecnologias da informação e da comunicação entendidas como instrumentos facilitadores do ensino formal), assim como para o âmbito sociológico da educação midiática (a Comunicação assumida como conteúdo na grade curricular especialmente do ensino médio)¹.

A proposta foi prontamente rejeitada pela Diretoria da ECA, sob o argumento de que não caberia a uma Escola de Comunicação assumir - como relacionado à sua área de competência - um projeto interdisciplinar (decorrente dos "caminhos cruzados" entre os dois campos do saber). Em outras palavras, para que a proposta fosse considerada, a Educação necessitaria não apenas ser ouvida, mas assumir a corresponsabilidade pelo curso. O fato

¹A proposta de se prover um programa de formação em nível superior, em torno ao binômio Comunicação/Educação, havia sido apresentada, pela primeira vez, em paper defendido no Congresso da ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, no Rio de Janeiro, em 1986, por Ismar de Oliveira Soares, então Presidente da UCBC - União Cristã Brasileira de Comunicação Social. É importante lembrar que, no período (meados da década de 1980), enquanto grupos, como a própria ABT, voltavam-se para o tema das Tecnologias Educativas, numerosas Organizações não Governamentais da América Latina reuniam-se, com certa periodicidade, para debater metodologias de "análise crítica" da comunicação (como foram os encontros promovidos sob os auspícios do escritório da UNESCO na América Latina, em Santiago, Curitiba, Buenos Aires e Las Vertientes (Chile) no final da década de 1980 e inícios da de 1990). Inexistia qualquer perspectiva de articular esses dois temas (educação midiática, de um lado, e tecnologias da educação, outro), num único programa.

não impediu, contudo, que, doze anos mais tarde, em 2006, o mesmo Departamento voltasse a encaminhar à consideração da Direção da ECA uma segunda sugestão, objetivando a criação de uma modalidade formativa diferenciada, sob o argumento de que um novo espaço de intervenção sócio-educativo-cultural emergia, com força e autonomia, da interface Comunicação/Educação. A proposta vinha com uma nova designação: *Licenciatura em Educomunicação*.

Para chegar à proposta, os docentes do CCA-ECA/USP cumpriram – por uma década e meia – todo um ritual de ciclo acadêmico em torno da temática: das hipóteses levantadas à pesquisa; desta a novas experimentações (no âmbito da Cultura e Extensão) e, a partir dos resultados obtidos, à definição de uma proposta inédita de Graduação.

A primeira providência tomada foi a criação de um curso de especialização em Gestão da Comunicação (com 650 formados em 17 edições do curso) e, junto com este, de uma revista intitulada *Comunicação & Educação* (inicialmente impressa e hoje distribuída *on line*).

Na sequência, foi instituído o Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Educação (NCE), estabelecido em 1996, contando com pesquisadores das duas áreas (da Comunicação e da Educação), tanto vinculados à USP quanto a instituições externas, tendo como meta entender os fenômenos relacionados à interface e promover ações de extensão, a partir dos pontos possíveis de integração das áreas.

A estratégia deu o resultado esperado: Já em 2006, a densidade e o volume das pesquisas, assim como os resultados das experiências promovidas em diferentes partes do país (com destaque para o projeto *Educom.rádio*²), permitiram ao Departamento de Comunicações e Artes encontrar justificativas e fundamentos pedagógicos para propor um novo programa formativo. Finalmente, em novembro de 2009, o Conselho Universitário da USP aprovava o curso de graduação denominado *Licenciatura em Educomunicação*³, no âmbito do que a INTERCOM viria a identificar, na ementa do tema de seu congresso de 2016, como “Caminhos integrados”.

A razão do “Sim”: o projeto apresentava como horizonte formar trabalhadores para os espaços que a integração entre os dois campos demonstrava exigir. No caso, a ECA – uma Faculdade de Comunicação – passava a

² O tema foi estudado por Patrícia Horta Alves, em sua tese de doutorado “Educom.rádio – uma política pública em educomunicação”, defendida em 2007, junto ao PPGCOM, da ECA/USP. O projeto havia sido solicitado pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em 2001, com o intuito de reduzir a violência em 450 de suas escolas de ensino fundamental. Foram atendidos aproximadamente 11 mil entre professores e estudantes, ao longo de quatro anos de trabalho, num curso de aperfeiçoamento de 96 horas, realizado aos sábados. Um total de 650 mediadores (professores do CCA-ECA/USP, agentes culturais, e estudantes de pós-graduação e graduação de universidades da região metropolitana da cidade) se envolveram no processo que buscava encontrar nas relações de comunicação o caminho para superar os conflitos. A linguagem radiofônica foi privilegiada para familiarizar os cursistas com a construção dos caminhos de superação das barreiras que causavam o mal-estar nas unidades escolares. A iniciativa foi objeto de estudos acadêmicos internacionais, por pesquisadores da Itália e da Inglaterra e seus efeitos se mantêm na rede municipal até o presente momento, tendo a SME-SP estabelecido, em 2016, o Núcleo de Educomunicação para garantir a continuidade das propostas nos anos vindouros. Ver sobre o tema: <goo.gl/sSphtg>, acesso em 31/01/2017.

³ Maiores informações, no site <http://www.cca.eca.usp.br/educom>.

entender que reunia as condições necessárias para abrigar a iniciativa, e o fez com o consentimento da Faculdade de Educação - a FEUSP.

Na liderança desse processo, o Departamento de Comunicações e Artes da ECA teve o que comemorar, na celebração de seus 50 anos de fundação, em agosto de 2016: em primeiro lugar, haver sistematizado o conceito da Educomunicação, no final da década de 1990, e, em segundo lugar, haver transformado - a partir do ano 2000 - o tema de pesquisa de um grupo de seus professores em plataforma mobilizadora de novas ações e políticas, tanto no âmbito interno da Escola, com a geração de uma nova terminalidade acadêmica, quanto no âmbito externo à própria universidade, com a legitimação da práxis educ comunicativa enquanto política pública, no Brasil, em nível municipal, estadual e, mesmo, federal.

A práxis educ comunicativa, síntese de um processo dialético

As mútuas preocupações das áreas da Educação e da Comunicação residiam, em passado ainda recente, em termos programáticos, em propósitos bem demarcados:

a) Quanto à Educação, duas vertentes atitudinais ganharam destaque e mobilizaram grupos de interesse, ao longo do século XX: de um lado, a condenação aos "excessos" da Comunicação, vistos como prejudiciais à formação do público infante-juvenil, e, de outro, a difusa expectativa sobre as oportunidades abertas ao ensino pelos avanços das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). No entanto, com raras exceções, o sistema educacional carecia de estruturas formativas adequadas para transformar essas preocupações em programas de ação. Se as políticas públicas e suas estruturas curriculares não facilitavam o avanço no tratamento destes temas, as Faculdades de Educação e as Licenciaturas tinham, e ainda têm, pouco a dizer sobre a preparação dos futuros profissionais para enfrentar, em sala de aula, o contexto civilizatório propiciado pela cultura midiática somada à revolução tecnológica.

b) Já a Comunicação nunca negou seu distanciamento em relação à Educação. A título de exemplos, enquanto as TVs educativas amargavam, durante toda a segunda metade do século XX, poucos investimentos públicos, as emissoras comerciais adotavam, como estratégia de programação, a política de desconsiderar a especificidade da presença do público infante-juvenil entre suas audiências. Quanto aos veículos comerciais impressos somente no final dos anos de 1980 decidiram criar editorias específicas para o mundo do ensino.

A educação manteve-se intencionalmente desdenhada por ser considerada uma fonte fraca ou inexpressiva de notícias, com pouco apelo para a área do marketing, permanecendo fora, portanto, do âmbito de interesse

da indústria da mídia. Nos últimos anos, contudo, com a crise de mercado afetando todos os setores da economia, grupos de mídia passaram a ver na Educação uma área plausível para investimentos. Tais atitudes estreitas dificultaram e continuam dificultando uma aproximação colaborativa de grau significativo entre o sistema formal de Educação e o sistema corporativo de Comunicação.

c) Em caminho inverso, a pesquisa do NCE (1997-1999) apontou para o fato de que, no seio da sociedade civil, um número considerável de organizações vinha buscando, a partir dos anos de 1960 - e ainda o faz - garantir o avanço de suas metas sociais e a consolidação de suas lutas por melhores condições de vida, tendo como recurso mobilizador a prática de comunicação existencialmente associada à prática de educação solidária e colaborativa. Não falamos exatamente da denominada "comunicação alternativa" dos anos de 1970, que contracenava com a indústria da mídia, mas de uma "comunicação integradora" viável pela atuação de uma rede de pequenos projetos de educação popular manejada diretamente por grupos de base e que tinha na comunicação participativa sua metodologia de ação⁴. A migração da natureza das práticas na interface foi finalmente identificada pela pesquisa acadêmica (NCE/1999) como *Práxis Educomunicativa*.

No caso, a expressão "Práxis Educomunicativa" não designa um encontro genérico entre Comunicação e Educação, mas corresponde a uma ação intencional, gestada coletivamente, e que, ao transcender a racionalidade da interdisciplinaridade (quando as ações dependem da luta de forças no interior do processo de confluência/confronto entre campos em ação, a título de tese e antítese), gera um novo fluxo substancial de conceitos e práticas, de caráter transdisciplinar (quando elementos constitutivos dos campos em confronto se articulam em uma nova unidade conceitual, autônoma, "de interface", passando a produzir significados próprios, a título de síntese).

Na verdade, ao dilema entre diferentes, agregou-se a opção pela ação integradora. É dessa forma que a Educomunicação se estabelece como lugar de negociações, de chegadas e partidas, num permanente devir. A ECA/USP optou, finalmente, por esta síntese criativa, ao promover a Licenciatura em Educomunicação.

É importante lembrar que o neologismo Educomunicação, até há bem pouco tempo inexistente nos dicionários, passa a ser ressemantizado, ao migrar de seu sentido original -como sinônimo de "educação midiática" - para simbolizar conceitualmente a nova síntese integradora, consubstanciada no paradigma que sustenta o compromisso com a dialogicidade das relações de fala, tendo a eliminação das dependências hierárquicas entre os campos como metodologia de ação.

A Práxis Educomunicativa ganhou, assim, ao final de um curto, mas intenso, trabalho de prática/debate conceitual, sua própria cidadania, ao ser reconhecida como uma instância integradora, viável e eficaz em todo e

⁴Ver sobre o tema o livro de Cicília Peruzzo: *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*, Petrópolis, Vozes, 1998.

qualquer espaço de relacionamento humano, seja na família, nos grupos de relacionamento, nas escolas, ou mesmo, nas organizações do terceiro setor e na própria mídia.

Sobre as “áreas de integração”

A presença do conceito e de sua prática marcam os territórios para onde são levados, produzindo um efeito similar ao de uma “intervenção” provocada por uma obra de arte singular “instalada” em um determinado território, enriquecendo-o aos olhos do observador. No caso, o termo intervenção perde sua conotação de atitude arbitrária e agressiva, para designar uma ação integradora, a partir dos possíveis cruzamentos de sentidos que sua presença alcance promover em dado ecossistema.

A intervenção ocorre quando as premissas do novo campo se materializam, a partir do momento em que os trabalhadores da área dialogam com determinados eixos de serviços demandados pela prática educativa. Em termos programáticos, tais diálogos representam os possíveis espaços do agir educomunicativo.

Foi justamente o que a pesquisa do NCE/USP (1999) constatou, alcançando identificar alguns desses eixos de serviços, passíveis de sofrerem mudanças com a instalação de procedimentos educomunicativos. Os eixos de serviços ocorrem nos espaços interdisciplinares de confluência (“caminhos cruzados”). Seriam estes, entre outros:

- (Eixo I) O próprio ambiente escolar (as relações, hierarquias e metas, estabelecidas a partir de determinadas opções de gestão da comunicação no espaço educativo);
- (Eixo II) O impacto da mídia sobre seus usuários (os confrontos entre os ideários da educação e a influência da mídia no cotidiano dos educandos);
- (Eixo III) As tecnologias no espaço escolar (os benefícios e problemas trazidos pelas tecnologias para as metas da Educação);
- (Eixo IV) Os modos de ensinar (o papel da comunicação na didática);
- (Eixo V) As diferentes formas de expressão (a importância que se dá à estética e à arte-educação);
- (Eixo VI) A mídia como produtora/distribuidora de conteúdos (os interesses dos meios de comunicação sobre o mundo da educação formal);
- (Eixo VII) A relação da educação com as expressões de vida (o valor que se atribui - ou não - à educação ambiental);
- (Eixo VIII) A comunicação como objeto de conhecimento (as pesquisas sobre a relação Comunicação/Educação)

Especificando os oito "eixos de serviços" na interface Comunicação/Educação, agregamos o que segue:

- Eixo I, relativo ao ecossistema comunicativo presente em dado espaço educativo, conhecido também com a designação de "ambiente escolar" (espaço no qual se cruzam preocupações educativas com procedimentos de caráter comunicativo). A integração dá-se pela área denominada da *gestão da comunicação*. Os educadores preocupados com o bem-estar do ecossistema comunicativo, integralizam o diálogo como prática de planejamento, gerenciamento e avaliação das ações inerentes à Comunicação/Educação. O conceito de ação colaborativa e compartilhada acompanha esta tarefa. As práticas de gestão viabilizam e dão coerência às demais áreas de inter-relação do novo campo.

- Eixo II, relativo às demandas educativas por formações sobre temas relacionados à comunicação - campo de trabalho que gera propostas como a da alfabetização midiática e informacional. A partir da perspectiva educadora, a *área da educação para a comunicação* ganha sustentação quando desenvolvida sob as bandeiras da aprendizagem construtivista (aprender, fazendo) e colaborativa (aprender, fazendo, juntos), tendo como meta - antes mesmo da análise da mídia (no âmbito da indústria cultural) - a autoanálise das próprias produções culturais dos sujeitos envolvidos nos processos. Trata-se, na verdade, da mais conhecida das atividades inerentes à relação Comunicação/Educação, daí a facilidade com que muitos tratam como sinônimos expressões como "educação midiática", "educación en médios", "media-educação" e "educomunicação".

- Eixo III, sobre a presença das tecnologias no espaço escolar. É trabalhado pela *área da mediação tecnológica em ações educativas*. O educador mantém-se atento não apenas ao acesso de seus públicos às tecnologias e ao uso eficaz, mas, principalmente, à perspectiva política de seus empregos nas práticas de ensino, incentivando sempre ações em benefício da comunidade educativa em projetos votados para uma aprendizagem colaborativa e para a vivência cidadã. É de se supor que a Educomunicação possa existir sem as tecnologias da informação; no entanto, é igualmente sabido que tais tecnologias se usadas adequadamente encurtam caminhos, ampliando os interlocutores, criando redes e favorecendo a criatividade.

- Eixo IV, voltada à Arte-Educação. Falamos, neste caso, na mobilização educadora pela *área da expressão comunicativa através das artes*. No caso, a Educomunicação - para além da estética - considera as manifestações artísticas populares como fatores favorecedores de integração (prática e existencial) entre os processos de elaboração do conhecimento e as manifestações da sensibilidade/subjetividade dos sujeitos sociais, beneficiados pelas políticas públicas;

- Eixo V, sobre os modos de ensinar (a Didática). O profissional da Educomunicação atuando no ensino formal pode colaborar para que o processo educativo contemple as múltiplas possibilidades do emprego das

linguagens e dos processos de comunicação, favorecendo a criatividade de professores e alunos e incentivando o diálogo como alternativa de convivência, nas relações pessoais e/ou grupais, nas práticas de ensino, em geral, e, de modo especial, na didática, privilegiando projetos de caráter construtivista/colaborativo. Trata-se da *área da Pedagogia da Comunicação*, presente através de práticas pedagógico-comunicacionais.

- Eixo VI, sobre as atividades que relacionam os meios de comunicação (Mídia) com a Educação. A Educomunicação aproxima a Mídia aos temas de interesse para a Educação, enquanto coloca em xeque o próprio ideário da Indústria Cultural de olhar para a Educação exclusivamente na perspectiva mercadológica. Trata-se da *área da produção midiática para a Educação*. No contexto desta área, o educador tem papel a desenvolver no mundo da mídia, tanto quanto no mundo da Educação.

- Eixo VII, sobre as atividades comunicativas voltadas para o meio ambiente. Trata-se da área da *Educomunicação socioambiental*. O conceito contribui para integrar a população ao diálogo social em defesa dos interesses da terra e de seus habitantes, a partir da mobilização dos gestores ambientais, fazendo uso dos recursos da comunicação;

Eixo VIII, sobre as pesquisas sobre a interface Comunicação/Educação. Através da investigação, o educador mantém vigilância sobre a relação teoria e/prática. Trata-se da área da *Reflexão epistemológica sobre a própria prática educadora*.

As ações em resposta a esses diferentes eixos, onde os caminhos da Comunicação/Educação se cruzam, geram diferentes planos de trabalho, unificados e mediados pelo paradigma integrador da dialogicidade/participativa, exigindo e abrindo diferentes habilidades de um profissional denominado educador.

Sobre a Licenciatura e Educomunicação

Em termos programáticos, o profissional que a Licenciatura em Educomunicação da ECA USP pretende formar tem diante de si um "mercado de trabalho" aberto a diferentes funções. Cabe-lhe, em cada uma delas, a mesma tarefa básica: identificar os "caminhos cruzados" entre a Comunicação e a Educação e, a partir deles, buscar os "caminhos de integração", propondo os paradigmas da educomunicação como forma de diálogo para solucionar os eventuais problemas ou para implementar ações que sejam oportunas para cada caso.

O programa da Licenciatura prevê quatro espaços privilegiados para a ação do educador, quais sejam:

1º. *Exercer a docência em Educomunicação*, ministrando disciplinas ou coordenando projetos interdisciplinares relacionadas à comunicação para atender as expectativas e demandas das diretrizes sobre a Educação Básica (em especial no Ensino Médio) e a Educação Superior. Eixos de interesse para este escopo:

- (2) Demandas educativas por formações sobre temas relacionados à comunicação (educação para a comunicação);
- (3) Mediação tecnológica na educação;
- (4) Expressão comunicativa através das artes;
- (5) Pedagogia da comunicação;
- (8) Reflexão epistemológica.

2º. *Conduzir processos de planejamento e gestão comunicativa* nos espaços educativos formais e não formais, presenciais e a distância, tanto nos sistemas de ensino quanto nas iniciativas do terceiro setor ou mesmo corporativas. Áreas de interesse para este escopo:

- (1) Gestão da comunicação nos espaços educativos;
- (3) Mediação tecnológica na educação;
- (5) Pedagogia da comunicação;
- (6) Produção midiática para educação;
- (7) Educomunicação socioambiental.

3º. *Oferecer assessoria e consultoria aos órgãos do poder público e da iniciativa privada* interessados no desenvolvimento de projetos de implantação de práticas educacionais nos sistemas de ensino. Áreas de interesse para este escopo:

- (8) Pesquisa e reflexão epistemológica;
- (1) Gestão da comunicação nos espaços educativos;
- (2) Formação para a comunicação;
- (3) Mediação tecnológica na educação;
- (5) Pedagogia da comunicação.

4º. *Implementar processos investigativos sobre práticas educacionais*, destinados ao fornecimento de dados que sirvam como indicadores de avaliação das ações correntes na área. Área de interesse para este escopo:

- (8) Reflexão epistemológica sobre a própria prática educacional.

A INTERCOM, alavancando a busca pelos “Caminhos Integrados”

Para melhor entender o surgimento do campo da Educomunicação e sua legitimação enquanto tema de interesse para a academia⁵, recomendamos a leitura de duas pesquisas produzidas no PPGCOM da ECA/USP, respectivamente, em 2011 (*Duas décadas de Educomunicação – da crítica ao espetáculo*, de Claudio Messias, em nível de Mestrado) e em 2013 (*A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo*, de Rose Pinheiro, em nível de Doutorado).

Afirma PINHEIRO, no resumo de seu trabalho: “Como primeira análise bibliométrica da Educomunicação, os dados levantados mostram que os fundamentos da inter-relação Comunicação e Educação estão cada vez mais fortalecidos e solidificam um campo específico, que se diferencia tanto de uma quanto de outra área”⁶

Já Cláudio Messias levantou e analisou a produção científica sobre o tema encontrada, entre outros espaços, no banco de dados da Intercom, cujos congressos nacionais anuais reuniram o que foi sendo produzido, ao longo dos anos, e atribuído ao mesmo objeto. Segundo o autor, o conceito continua em construção, sendo confrontado com termos em uso no campo da Educação, como mídia-educação, mídia educativa, educomídia. De acordo com sua pesquisa, o movimento de adesão ao conceito provoca situações em que (1) as mais variadas experiências de produção midiática em escolas sejam atribuídas à Educomunicação, enquanto (2) práticas que correspondem aos preceitos do novo campo da Educomunicação conceituado pela USP são denominadas de outras maneiras por seus autores⁷.

No que se refere à Intercom, recordemos, ainda, que foi no Congresso Nacional da Intercom de 2011, em Recife, que 45 pesquisadores da área lançaram a pedra fundamental da ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação⁸.

A contribuição maior da INTERCOM remonta, contudo, ao ano de 1986, quando promoveu, em São Paulo, o evento que marcou e legitimou os primeiros estudos sistemáticos sobre a interface Comunicação/Educação, do qual resultou o livro coordenado pela presidente da entidade, à época, a Profa. Margarida Kunsch, a quem coube, igualmente, presidir a comissão organizadora do evento de 2016, contando com a colaboração imediata da Profa. Roseli Figaro.

⁵ O Banco de Teses da CAPES registrou, em dezembro de 2016, a produção de 201 estudos sobre a Educomunicação, a partir de 1998, em níveis tanto de mestrado quanto de doutorado, defendidos junto a 57 centros de pós-graduação na área de humanas, em todo o país. Rose Pinheiro trabalhou com 97 dessas investigações, produzidas até o ano de 2011.

⁶ Trabalho acessível no endereço: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>>.

⁷ Pesquisa acessível no endereço: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-24032012-102952/pt-br.php>>.

⁸ www.abpeducom.org.br

O XXXIX, ocorrido em 2016, veio confirmar que a entidade não se manteve alheia ao debate. Ao contrário, propiciou excelentes oportunidades para reflexões e correções de rumos. Foi no espaço da INTERCOM, por exemplo, que duas tradições do pensamento internacional sobre a interface em apreço foram apresentadas e confrontadas: a européia, analisada a partir da fala de José Ignacio Aguaded Gómez, da Universidad Huelva, diretor da Revista Comunicar⁹, e a latinoamericana, nas falas de Guilherme Orozco¹⁰ e da equipe de pesquisadores da ECA/USP¹¹.

Para o pesquisador Cláudio Messias, do ponto de vista de demarcação de território, se a Educomunicação é identificada em pesquisas produzidas no campo das ciências da comunicação, a INTERCOM tem sido sua alavanca.

Referências

Dada a natureza do artigo, trazemos, numa sequência cronológica, a referência à produção acadêmica pioneira, com textos sobre "Comunicação e a Educação, caminhos cruzados" coordenada por KUNSCH (1986), seguida de artigos e livros de pesquisadores vinculados ao NCE/USP, tecendo, entre 1999 e 2016, as práticas e as reflexões sobre os "caminhos integrados" entre dos dois campos.

1986

KUNSCH, Margarida (Org.) *Comunicação e Educação – caminhos cruzados*. São Paulo, AEC do Brasil & Loyola, 1986.

1999

SOARES, Ismar de Oliveira. "Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais", in *Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, pg. 19-72.

2000

SOARES, Ismar de Oliveira. "La Comunicación/Educación como nuevo campo de conocimiento", in VALDERRAMA,

⁹Aconselhamos a leitura da entrevista concedida por Aguaded à revista Comunicação & Educação intitulada "Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo" (*Comunicação & Educação* v. 21, n. 2, 2016), pg. 97-101).

¹⁰Guilherme Orozco é autor de um dos livros da coleção Educomunicação, da Paulinas Editora, intitulado: Educomunicação: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania (2014). O conjunto da coleção inclui três livros autorais (Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação, de Ismar de Oliveira Soares, Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania, de Guilherme Orozco Gómez e Educomunicação: Formação pastoral na cultura digital, de Helena Corazza) e três coletâneas (Educomunicação: construindo um nova área de conhecimento, de Adilson Citelli e Maria Cristina Costa, Educomunicação: imagens do professor na mídia, também de Adilson Citelli, e Educomunicação: mais além dos 2.0, organizado por Roberto Aparici). Quatro livros são de autores nacionais e dois outros autores internacionais (México e Espanha). Sobre a leitura dos livros, consulte o artigo de SOARES, Ismar de Oliveira «Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas), in *Comunicação & Educação*, v. 19, n. 2 (2014), acessível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225>.

¹¹Entre os pesquisadores da ECA/USP cabe destacar os editores da Revista Comunicação & Educação, com contribuições efetivas para a consolidação do novo campo: os professores Maria Aparecida Baccega, Maria Cristina Castilho Costa, Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro.

Carlos Eduardo, *Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías*, Bogotá, Universidad Central, 2000b, pg. 27-47.

SOARES, Ismar de Oliveira. "Educomunicação: um Campo de Mediações", in *Comunicação & Educação*, Ano VII, st./dez. de 2000, p. 12-24.

2002

SOARES, Ismar de Oliveira. "Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação", in *Comunicação & Educação*, n. 23 (2002)- ISSN 0104 6829. Acesso em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25>>.

SOARES, Ismar de Oliveira. "Educomunicazione", in *La Comunicazione, Il Dizionario di Scienze e Tecniche*, Roma, Elledici, Rai, Eri, 2002, pg. 418-421.

2004

SILVA FILHO, Genésio Zeferino. "Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ONGs no Brasil", Doutorado, ECA/USP, 2004.

2005

SOARES, Ismar de Oliveira. "Educommunication: concept and aim", In: *Media Challenges Amidst Cultural And Religious Pluralism*, Ucip, Genebra, V. 1, 2005, pg. 113-116.

SOARES, Ismar de Oliveira. "El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil", In: *Comunicar*, Huelva, España, 31, XVI, 2008 pg. 77-82.

2007

ALVES, Patrícia Horta, "Educom.rádio - uma política pública em educomunicação", tese de doutorado, PPGCOM, ECA/USP, 2007. Acesso em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php>>.

2008

SOARES, Ismar de Oliveira. "Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito", in *Comunicação & Educação* v. 13, n. 3 (2008). Acesso em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43268/46892>>.

2009

SOARES, Ismar de Oliveira. "A contribuição da revista *Comunicação & Educação* para a criação da Licenciatura em Educomunicação" in *Comunicação & Educação*, v. 14, n. 3 (2009). Acesso em: <<http://www.revista.usp.br/comueduc/article/view/43577/4719>>.

MACHADO, Eliany Salvatierra, "Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV", tese de doutorado, PPGCOM da ECA/USP, 2009, Acesso:

<<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp114281.pdf>>

2011

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo, Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira & MELLO, Luci Ferraz de. "Educommunication in Distance Education: e-mentor communication processes for dialogue development". In SCOLARI, C.; CIASTELLARDI, M.; ALMEIDA, C.M. (Orgs.). *Anais do McLuhan Galaxy Conference – Understanding Media, Today*. Barcelona, Espanha, Maio/2011, 252-263. ISBN 978-84-938802-1-7

MESSIAS, Claudio. *Duas décadas de Educomunicação - da crítica ao espetáculo*, Dissertação de mestrado, PPGCOM, ECA/USP, 2011. Acesso: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-24032012-102952/pt-br.php>>

2012

SOARES, Ana Carolina Altieri. "Educomunicação e cidadania na América Latina, a interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: um estudo de caso das políticas públicas na Argentina e no Brasil". Dissertação de Mestrado, PROLAM/USP, 2012.

2013

SOARES, Ismar de Oliveira & VIANA, Claudemir Edson. "Parents, Children And the Internet: the ICT kids Online Brazil 2012. Survey From An Educommunication Standpoint", In: ICT KIDS ONLINE BRAZIL 2012 *Survey on Internet use by Children In Brazil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2013. P 181-188. ISBN 978-85-60062-62-1. Acesso em: <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>>

PINHEIRO, Rose. *A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo*, Tese doutoral, defendida junto ao PPGCOM, em 2013. Acesso: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>>

2014

SOARES, Ismar de Oliveira. "Educommunication and 21st Century Teacher Qualification". In *Revista FGV Online*. Ed. 8, year 4, Number 1, Jul/2014, pg. 17-30 - ISSN 2179-8729. Acesso em: <<http://pt.slideshare.net/FGV-Brazil/august-2014-51504108>>.

SOARES, Ismar de Oliveira; PRÓSPERO, Daniele. "Manuais de Educomunicação: subsídios das organizações sociais e da política pública", *Comunicação & Educação* (USP), v. 19, N. 1, p. 127-137, 2014. ISSN 01046829. Acesso em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78929/83000>>.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação*. *Comunicação & Educação* (USP), v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014. ISSN 01046829. Acesso em:

<<http://www.revista.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>>.

SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação. *Comunicação & Educação* (USP), v. 19, N. 2, p. 135-142, 2014. ISSN 01046829. Acesso em: <<http://www.revista.usp.br/comueduc/article/view/81225/87487>>

SOARES, Ismar de Oliveira. Educação midiática e políticas públicas: vertentes históricas da emergência da educomunicação na América Latina. In SOARES, ISMAR DE OLIVEIRA; VIANA, CLAUDEMIR; XAVIER JUREMA (ORGS). *Educação Midiática e Política Pública*. São Paulo, ABPEducom, 2014, p.19-29. ISBN 85-68365-00-09. Acesso em: <https://issuu.com/abpeducom/docs/anais_v_encontro_educomunicacao_abp> 2015

MELLO, Luci Ferraz.; SOARES, Ismar de Oliveira. Educommunication and distance education tutoring: managing communication oriented at education, dialogue and critical thinking in distance education. *Revista FGV Online*, v. 5, p. 43-68, 2015. ISBN 978-84-938802-1-7. Acesso em: <goo.gl/JGn737>. 2016

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. *Comunicação & Educação* (USP), v. 21, p. 13-25, 2016. ISSN 01046829. Acesso em: <<http://www.revista.usp.br/comueduc/article/view/110451/112708>>.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação na segunda versão da BNCC: Caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo, in SOARES, Ismar de Oliveira.; VIANA, C. E. (Org.) ; BRASIL, J. X. (Org.) . *Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. 1. ed. São Paulo: ABPEducom, 2016, pg 35 - 49... ISBN 978-85-68365-04-5. Acesso em: <https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_4-_final>.

SOARES, Ismar de Oliveira. "Nos 50 anos da ECA-USP, a Educomunicação alcança maturidade acadêmica e legitimidade política" in *Comunicação & Educação* v. 21, n. 2 (2016). Acesso em: <<http://www.revista.usp.br/comueduc/article/view/122851/120957>>

MELLO, Luci Ferraz.; SOARES, Ismar de Oliveira. "Educommunication and the pedagogic-communicational practices of formative assessment: Mapping leadership and dialogic abilities in educational action" in Brazilian Internet Steering Committee. ICT in *Educacion* 2015, São Paulo, 2016, pg. 229-236.

Comunicación y educación: paradigmas a la integración

José Ignacio Aguaded

Rosa García-Ruiz

Comunicar y educar son dos ámbitos de actuación que han permanecido unidas a lo largo de la historia y que en la sociedad actual tienen numerosos puntos de encuentro, infinitas posibilidades de enriquecimiento mutuo y objetivos compartidos que hacen posible su integración.

Desde que autores consagrados como McLuhan, Freire, Kaplún o Bauman favorecieron la unión de dos ámbitos profesionales con intereses propios y en ocasiones en direcciones divergentes, se han venido realizando esfuerzos por parte de instituciones, organismos, profesionales e investigadores por tender puentes hacia la convergencia entre profesionales de la comunicación y de la educación. En la sociedad actual es un hecho innegable que la educación es un valor añadido en la formación ciudadana e integral de una persona y que en dicha formación la comunicación desempeña un papel fundamental. No existe educación sin comunicación, ni tampoco se comprende una comunicación eficaz que no trate de "educar" al receptor del mensaje, aunque no siempre se consigan los objetivos planteados.

Organismos, instituciones y gobiernos de todo el mundo han avanzado significativamente en la búsqueda de esta convergencia, teniendo en cuenta la necesidad de garantizar los derechos de los ciudadanos a una educación integral y adaptada a nuevas formas de alfabetización que han de ser adquiridas tanto en la educación formal

como en la informal. En este sentido, se ha apostado por el desarrollo global de la educomunicación, como elemento vertebrador que integra la comunicación y la educación, y que implica tal y como plantea la UNESCO de 1979 "todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación".

La educomunicación adquiere un papel relevante y necesario en un mundo globalizado y tecnologizado en el que se superan fronteras, en el que internet favorece el intercambio y el enriquecimiento intercultural y la participación social de la ciudadanía y en el que no se puede negar el derecho de niños y jóvenes a adquirir en la educación básica la competencia mediática necesaria para ejercer como ciudadanos responsables, críticos, libres, democráticos y comprometidos con la sociedad.

Numerosas medidas y documentos elaborados por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la ONU, Alianza de Civilizaciones (www.aocmedialiteracy.org), dan idea de la relevancia de la Educomunicación (Aguaded, 2011; 2012a), por lo que, desde organismos internacionales, en su esfuerzo por concretar cuáles son las competencias clave, se está insistiendo en la necesidad de avanzar hacia nuevas formas de acceder a la información y de comunicarnos, nuevas alfabetizaciones necesarias en el contexto actual y que los investigadores más relevantes en esta ámbito asignan diferentes denominaciones como "alfabetización mediática", "alfabetización mediática e informacional (AMI)", "alfabetización en educación mediática", "alfabetización digital y mediática", "multialfabetizaciones".

En este panorama internacional, tratando de dar respuesta a los nuevos desafíos y tendencias emergentes que demanda la sociedad de la comunicación y la sobre-información, y apostando por posicionar en un lugar relevante a la educomunicación, la Comisión Europea presenta la «Recomendación sobre la alfabetización mediática», en 2009, instando a todos los países de la Unión Europea y a la industria de los medios de comunicación a incrementar su compromiso en la mejora de la alfabetización mediática, así como a abrir un debate en torno a la inclusión de la alfabetización mediática en el plan de estudios obligatorio y como parte de la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente.

Para lograr dar respuesta a este reto, desde la Comisión se establecen una serie de recomendaciones concretas:

- 1) Fomentar la corregulación del sector audiovisual así como el fomento de su autorregulación
- 2) Necesidad de una investigación sistemática mediante estudios y proyectos sobre alfabetización mediática en el entorno digital

3) Promover conferencias y otras actividades públicas para la inclusión de la alfabetización mediática en los planes de estudio

4) Aumentar la concienciación mediante acciones de formación sobre los riesgos del tratamiento de datos

5) Incrementar el compromiso de las industrias de los medios en los niveles de alfabetización mediática, mediante campañas informativas y de concienciación, paquetes informativos, e informando activamente a los ciudadanos sobre esta necesaria alfabetización mediática en el entorno digital europeo.

Más recientemente, la Declaración de Braga (2011) aboga por un uso informado y crítico de los medios de comunicación como una parte importante de la educación para la ciudadanía; y en el último año, la Declaración de Riga (2016), durante la celebración del Foro Europeo de Alfabetización Mediática e Informativa, hace públicas una serie de recomendaciones que pretenden dotar de mucha relevancia a la alfabetización mediática e informativa (MIL) para los diferentes colectivos implicados como son los educadores y los responsables del ámbito cultural y audiovisual, responsables de los medios, sociedad civil.

La Educomunicación se erige en este contexto como un instrumento clave para promover el uso correcto de los medios y recursos que favorecen la comunicación desde una posición crítica, ética y responsable. En este sentido, es destacable el esfuerzo de la Unesco en su interés por mejorar la formación del profesorado ante la Alfabetización mediática informativa (MIL) para generar sociedades alfabetizadas, publicando recientemente las "Cinco Leyes de la Alfabetización mediática e informativa". La primera Ley equipara la importancia de los diferentes medios y recursos proveedores de comunicación (bibliotecas, medios de comunicación, internet, tecnologías, archivos, o museos) para lograr el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible. La segunda Ley hace referencia a la capacidad de los ciudadanos de crear y compartir contenidos audiovisuales e insiste en la necesidad de pasar de ser meros consumidores de mensajes a ser productores de los mismos, es decir, a ser prosumidores (McLuhan & Nevitt, 1972; García-Ruiz, Ramírez, & Rodríguez-Rosell, 2014; Hernández-Serrano, Renes-Arellano, Graham, & Greenhill, 2017; Sánchez & Contreras, 2012), capacidades que es preciso alentar y desarrollar. La tercera Ley enfatiza la necesidad de que la alfabetización mediática e informativa garantice la comprensión de la información, los mensajes y del conocimiento de manera clara, comprensible y crítica por parte de los ciudadanos. La quinta Ley refuerza el derecho ciudadano al acceso y uso de la información y el derecho a comunicarse en cualquier contexto y situación. Y por último, la sexta Ley insiste en el proceso de adquisición de la alfabetización mediática como proceso continuo a lo largo de la vida, en múltiples contextos de nuestra vida desde una perspectiva procesual, que incluye la adquisición de competencias mediáticas, es decir, conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación, que tal y como señala Potter (2010) son necesarias para tratar con los distintos mensajes y medios, de manera que un ciudadano se considere alfabetizado.

Estas iniciativas van avanzando de manera sistemática y con grandes logros en la búsqueda de respuestas a los retos y desafíos que la sociedad actual plantea ante las nuevas alfabetizaciones y que, por otro lado, suponen el desarrollo de nuevos paradigmas teóricos y prácticos en la búsqueda de la convergencia entre educación y comunicación, que encuentran en la competencia mediática la clave para una sociedad más democrática que, siguiendo la definición de la Comisión Europea (2007), es capaz de empoderar a los ciudadanos dotándolos de una formación adecuada que les dote de la capacidad de dominar contenidos esenciales para comprender la complejidad de la sociedad en la que vivimos, aplicar habilidades y destrezas en todas las esferas de la comunicación y se apliquen en un mundo impregnado de redes y pantallas (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro, 2015), que requiere el desarrollo de actitudes cívicas y éticas.

No cabe duda de que avanzar hacia la convergencia educomunicativa requiere un cambio sustantivo tanto en la formación de la ciudadanía integral en competencias mediáticas, apoyando la incorporación de la educación en medios en el currículum escolar, como un avance en los paradigmas y tendencias desarrollados en diversas líneas de investigación que favorezcan la consolidación de la educomunicación como derecho de la ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013).

La Educomunicación como elemento transformador de la formación de la ciudadanía mediática

La inserción curricular de la educación en medios de comunicación presenta diferentes alternativas como reflejo de las distintas corrientes y tradiciones. Se defiende por un lado la opción de una asignatura independiente y en igualdad de condiciones con el resto de las materias curriculares, y en otra línea el tratamiento transversal, justificando la necesidad de la interdisciplinariedad, en que los medios exceden las áreas disciplinares tradicionales.

La integración de la educación en medios de comunicación dentro del currículum escolar, en suma, se puede establecer desde tres enfoques diferenciados, como apunta Area (1995) y Aguaded (2010a), sintetizando aportes anteriores:

- Área o asignatura independiente equiparable al resto de las materias del currículum, con espacios propios para su estudio, a menudo como una asignatura de segundo orden y en conflicto con otras asignaturas por sus metodologías más innovadoras.
- Contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de las áreas curriculares concretas. De esta forma se rompe el planteamiento global de la comunicación y en la mayoría de los casos los

medios se reducen a su vertiente de auxiliares y recursos didácticos, con lo que la función que consideramos más genuina, de análisis de la comunicación contemporánea desde una vertiente activa, esto es, crítica y lúdica, se pierde. Además, esta integración parcial depende siempre de la específica preocupación del profesorado por esta área de conocimiento.

- Tema transversal a lo largo de todo el currículum. La administración educativa española, en el proceso de la reformas educativas derivada han apostado decididamente por la inclusión de la «educación en medios de comunicación» en los diseños curriculares de los Ministerios de Educación (Cheung, 2009). Tanto los objetivos de etapas y ciclos, como los de las distintas áreas recogen implícita y explícitamente –aunque de una manera muy desigual– la necesidad del uso de los medios de comunicación como nuevos contenidos relevantes, como lenguajes de comprensión e interpretación de la realidad y como nuevos medios al alcance de la mano. Sin embargo, en la mayoría de los países, la «educación en medios de comunicación» no aparece formalmente como un área transversal, junto a los otros ámbitos reconocidos como tales, esto es, la educación ambiental, la educación del consumidor, la educación para la paz, etc.

Una enseñanza específica sobre los medios no tendría un impacto efectivo si sus métodos no se introducen en todas las otras disciplinas y no influyen en el análisis de los productos mediáticos. Sin embargo, coincidimos con Masterman (1993) en que el estudio de los medios como disciplina específica «presenta enormes ventajas», ya que hay razones imperiosas que han llevado a los especialistas a pensar que la integración curricular de disciplinas específicas sobre la educación en los medios es la mejor manera de afianzar la educación para la comunicación, en los niveles de enseñanza superiores, mientras que en educación primaria la opción más válida parece ser su integración interdisciplinar.

La educación en medios de comunicación participa ampliamente de lo que ha venido en llamarse «temas transversales», ya que los alumnos comprenden los problemas cruciales de la sociedad, elaborando un juicio crítico sobre ellos a partir del trabajo con los medios, con lo cual se determina el para qué de la educación. Además, la integración de los medios en el currículum fomenta no solo capacidades intelectuales, sino también relaciones interpersonales, valores, actitudes, normas, estrategias y procedimientos, así como la inserción en el mundo social (Sánchez & Sandoval, 2009). Por otro lado, la educación en medios parte de la toma de conciencia de una problemática social surgida en las últimas generaciones: el progreso y el avance tecnológico, y por tanto, refleja los intereses, los conocimientos y las ideas previas del alumnado.

Es fundamental para definir las señas de identidad del centro educativo, dado que un uso integral de este eje transversal supone la implicación de todos los sectores de la comunidad escolar y su inclusión en el proyecto de centro. Además, se favorece la relación de la escuela con su entorno, ya que los medios de comunicación vinculan

a la escuela y la familia en un proceso compartido de aprendizajes y apropiaciones. En suma, la educación en medios abarca a todos los niveles y áreas del sistema educativo, trascendiendo el marco curricular.

El tratamiento de los medios de comunicación, para el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana, no se limita solo a contenidos informativos o conceptuales, sino que debe estimular y atender, puesto que sus características lo facilitan, con una dinámica didáctica adecuada y centrada en el alumno, la motivación, los valores, la interculturalidad, el pensamiento crítico, la actitud investigadora, la interdisciplinariedad y el descubrimiento y la creación de sus propios mensajes de respuesta al medio.

Conocer críticamente los medios y saber emplear los nuevos lenguajes de forma creativa rompe definitivamente el distanciamiento entre el rígido currículum escolar y las nuevas alfabetizaciones que los estudiantes manejan y disfrutan en su tiempo de ocio.

La inclusión o no de la «educación en medios de comunicación» como eje transversal del currículum refleja un modelo concreto de concepción de la enseñanza, así como un tipo definido de conceptualización del uso didáctico –global o parcial– de los medios de comunicación en el aula, que en cualquier caso deben desarrollar el pensamiento crítico de niños y jóvenes (Parry, Potter, & Bazalgette, 2011), ante los diferentes mensajes audiovisuales con los que se relacionan.

La educación en medios de comunicación no puede reducirse al uso de los medios en cuanto tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, por muy interesantes y didácticas que éstas puedan ser, o por lo mucho que motiven y faciliten este proceso, ni tampoco es posible entenderla como una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales. Su sentido y finalidad ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

Concretamente, la educación en medios de comunicación, en el marco de una enseñanza de calidad, tendrá que definirse atendiendo a las expectativas que los niños y jóvenes tienen en cuanto a los medios. No se trata tanto de defenderlos de ellos, ya que aunque es cierto el uso y abuso indiscriminado que se hace de los mismos, no se deben obviar las enormes ventajas de su expresión y comunicación. También es necesario considerar el análisis del contenido y la relación que mantiene el sujeto receptor con los medios de comunicación, de manera que se pueda establecer una confrontación entre la propuesta cultural de los medios –como parte de la sociedad–, y las percepciones espontáneas que se puedan tener, para esclarecer con ello las convergencias y divergencias. Por otro lado, hay que tener presente una formación de personas que sean conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad y sean capaces de apropiarse críticamente de ellos (Aguaded, 2010b) y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación. En esta línea, hay que tender hacia

una acción pedagógico-didáctica, adecuadamente organizada que promueva una actitud crítica, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la estructura y función que los medios representan y además incentive las capacidades y actitudes de los alumnos. En suma, la educación en medios debe tender hacia una concepción globalizada del fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa.

Ante este cambio de modelo educativo en el que necesariamente la escuela debe acercarse a los medios y tecnologías digitales y estos deben impregnar las metodologías y las actitudes de la comunidad educativa. Hemos de partir de la base de que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una planificación, siendo evidente la necesidad de justificar cuáles son los objetivos de la integración curricular de los medios, admitiendo que las aspiraciones de la educomunicación no pueden ser esencialmente conceptuales, sino más bien actitudinales y valorativas. Cabe destacar la propuesta de Frau-Meigs (2006) en el programa «Kit de Educación en Medios para profesores, estudiantes, padres y profesionales de los medios» en el que desarrolla en nueve módulos diferentes ámbitos de la educación mediática: iniciación al lenguaje audiovisual, análisis de contenido, la comprensión de la producción económica de los medios de comunicación, la apropiación de los derechos del público y de protección de la juventud, la conciencia de la autorregulación y la regulación, dirigidos a los diferentes colectivos implicados, con el propósito de lograr la integración de la educomunicación en el currículum abordando todas sus dimensiones.

El aspecto clave que justifica la educación en medios de comunicación es el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica del alumno y para ello habrá que favorecer una toma de conciencia ante los medios, que facilite esa necesaria distancia para apreciar los mensajes de estos. En consecuencia, la tarea verdaderamente importante y difícil del profesor de medios será fomentar en sus alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica suficientes para que puedan aplicar sus juicios de valor. Por tanto los objetivos irán encaminados a: descubrir los mecanismos, simbolismos y estrategias que emplean los medios para construir la realidad y seducirnos, así como a seleccionar y descubrir las intenciones ocultas y valores que los medios, con una aureola de transparencia, transmiten. Algunas iniciativas se han desarrollado gracias a la inclusión de la tecnología en las aulas, favoreciendo la participación cívica de los estudiantes (Hobbs, 2010) y generando oportunidades para interactuar con estudiantes de otros contextos culturales, poniendo el énfasis en el uso crítico de los recursos mediáticos para desarrollar la capacidad de los alumnos de acceder, analizar, crear, reflexionar y actuar usando el poder de la comunicación y la información para marcar una diferencia en el mundo, de manera que no se trivialicen sus intereses (Burn, Buckingham, Parry, & Powell, 2010).

Además, será muy importante identificar y comprender las principales funciones y propósitos de los medios, especialmente, la información, la formación y el entretenimiento, como conocer el funcionamiento de los medios,

el modo en que se constituyen como industrias culturales, los intereses y poderes asociados y su papel en la sociedad. La educación en medios ha de procurar, por otro lado, desarrollar la creatividad, la innovación y la cooperación, utilizando la expresión y comprensión de los medios como nuevo lenguaje comunicativo, utilizando para ello técnicas de investigación y documentación, mediante la búsqueda, selección, e interpretación de la información.

En suma, se busca educar para el pluralismo y la tolerancia, a través del contacto con la diversidad de culturas, de expresiones y de formas de vida, y todo ello introduciendo una metodología participativa en el aula con múltiples recursos y cauces de información y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar y líneas de cooperación e intercambio con el exterior.

La educación en medios ha de crear espacios educativos que faciliten el aprendizaje, mediante el acceso a la información y a la producción de comunicación por parte de profesorado y alumnado, valorando la función social de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios técnicos y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad.

En definitiva, la educomunicación deberá plantearse como una educación «multidimensional» que sitúe al alumno ante el proceso de la comunicación como emisor activo y como receptor crítico, fomente la creatividad y sensibilidad hacia los nuevos lenguajes, enseñe a decodificar sus códigos y a analizar críticamente sus contenidos, enriquezca los criterios de juicio, aumentando su autonomía y distanciamiento ante los mensajes de los medios, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas, favorezca la expresión y comunicación mediante el lenguaje audiovisual, con la creación y elaboración de productos mediáticos, y desarrolle la socialización y la participación, en una actitud de apertura, de plena libertad de expresión y de rechazo de todo adoctrinamiento desde los medios.

Una sociedad cada vez más consumidora de medios –que de forma paradójica, apenas si se preocupa por fomentar aptitudes para el conocimiento racional de los códigos y lenguajes de éstos–, ha de poner en funcionamiento propuestas didácticas que permitan una intervención consciente del sistema educativo para «alfabetizar» a los chicos y chicas de hoy como consumidores y usuarios de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información, con plena conciencia de uso y con potencialidad para su utilización crítica y creativa.

La importancia social y personal de la comunicación audiovisual en el marco de la vida moderna y la necesidad de desarrollar propuestas críticas y creativas en el ámbito educativo para saber comprender, interpretar y utilizar los medios, requiere la presencia de éstos en los diferentes ámbitos del saber, puesto que no se trata solo de adquirir conocimientos, ni de promover actitudes, sino de fomentar técnicas y procedimientos que permitan al alumnado su análisis y uso como lenguajes propios.

Los medios de comunicación no solo presentan adecuadas estrategias para favorecer los objetivos del sistema educativo, sino que al mismo tiempo ofrecen propuestas metodológicas, al hilo de las corrientes didácticas en boga. En este sentido, el aprendizaje significativo, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación en el entorno, la diversidad de los recursos, el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes... encuentran en los medios de comunicación unos recursos variados y de fuerte impacto y valor didáctico.

Los medios, en este contexto didáctico, acercan el proceso de aprendizaje al modelo investigador (Aguaded, 2012b). Frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, que ya no responde a las exigencias de la sociedad audiovisual, los medios favorecen la investigación y exploración de la realidad por parte de los alumnos y alumnas, que pueden aprender en un proceso de descubrimiento, al tiempo que son protagonistas de su aprendizaje. Los medios tanto como auxiliares didácticos, como técnicas de trabajo o ámbitos de conocimiento diversifican las fuentes de información, partiendo de la «actualidad» y del entorno, ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares. Definitivamente, permiten cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole competencias didácticas más genuinas, como la de planificación, motivación y evaluación (Aguaded, 2010a; 2010b). Coincidimos, finalmente, con Masterman (1993) en que exigen nuevas formas de trabajar, en la línea de una enseñanza no jerárquica, «que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir». Y nos sumamos igualmente a la recomendación de Celot y Pérez-Tornero (2009) para introducir la competencia mediática en el currículum de la escolarización obligatoria además de su inclusión en la formación profesional y ocupacional, mejorando la formación de los docentes a partir de una evaluación sistemática de su competencia.

Nuevos paradigmas y tendencias en investigación en Educomunicación

Los tradicionales paradigmas de investigación en educación : positivista, interpretativo y socio-crítico; y los que han definido la investigación en comunicación: transmisión de información, audiencia activa y el paradigma integrado, han permitido a los investigadores encontrar soluciones a los problemas que han sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas y disciplinas para establecer nuevos modelos, desarrollar nuevas teorías y líneas de investigación, superando limitaciones y despejando nuevos horizontes para llegar a transformar los modelos

teóricos de partida y favorecer una mayor comprensión de la educomunicación como eje vertebrador de ambos enfoques investigadores.

La investigación científica y académica generada en torno a la educomunicación ha sufrido un incremento en su producción literaria en los últimos diez años sin precedentes. El auge de las revistas científicas en acceso abierto ha hecho posible que miles de investigadores difundan los resultados de sus investigaciones por todo el mundo y que a su vez se nutran de las aportaciones de otros científicos de áreas afines que encuentran en este flujo de comunicación académica material valioso para conocer nuevos retos y perspectivas y para difundir sus hallazgos entre la comunidad científica.

Alentada por organismos como la Comisión Europa (2009), que establece entre sus recomendaciones la realización de estudios de diagnóstico de la situación de la alfabetización mediática en la ciudadanía, la investigación empírica dio lugar a una creciente producción de proyectos de investigación con una repercusión mundial sin precedentes. Algunos de estos proyectos han aportado datos reveladores de cuáles son las carencias detectadas en la población a nivel global, así como en determinados colectivos en riesgo de exclusión, aportando también recomendaciones y pautas para favorecer la apropiación ciudadana de los medios y los recursos tecnológicos. Merece especial atención la propuesta de Sonia Livingston perteneciente a la London School of Economics and Political Science, en la que presenta un conjunto de herramientas para investigadores, así como resultados de diferentes estudios realizados por el proyecto internacional "Global Kids Online" en países de todo el mundo, con la colaboración también de UNICEF y de la red "EU Kids Online" respecto al uso de internet por parte de niños y jóvenes. Otros proyectos con repercusión internacional son los desarrollados por la Comisión Europea (2007) "Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe", (2011), "Testing and refining criteria to assess media literacy in Europe" o por Celot y Pérez-Tornero (2009), "Study of assesment criteria for media literacy levels".

En esta misma trayectoria, el Grupo Comunicar, junto al grupo de investigación Ágora de la Universidad de Huelva (España), desde hace veinticinco años, vienen liderando diferentes acciones encaminadas a la investigación en educomunicación y a la difusión del conocimiento, que lo posicionan como referente mundial en la temática.

En cuanto a las líneas de investigación desarrolladas, se han realizado diferentes estudios tanto a nivel nacional, como internacional, para conocer el uso de las tecnologías de la comunicación en la enseñanza con especial énfasis en el desarrollo de la educación mediática en el ámbito educativo no universitario. En este sentido, se han realizado proyectos de investigación europeos, centrados en la educación para el ocio y el tiempo libre, desarrollados con centros de investigación de Italia, Bélgica, Francia, Portugal como "Valori Comuni"

(<https://goo.gl/IOXJM9>), a través de la dimensión intercultural y lúdica de los comics en cuatro lenguas italiano, francés, español e inglés. Asimismo, el proyecto "Glocal Youth. Texto y contexto mediático de los jóvenes del norte y del sur del mundo" (<https://goo.gl/QfrHCE>), coordinado desde Italia y con la implicación de cuatro países para el estudio de los contenidos digitales de las publicaciones juveniles de jóvenes de cuatro continentes (Asia, Europa, América y África). Por otro lado, hemos desarrollado también el Proyecto "La implementación del software libre en los Centros TIC andaluces. Análisis de sus repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Pérez-Rodríguez & Guzmán, 2007), vinculado a los centros educativos de las ocho provincias andaluzas y "Plataformas de teleformación para la virtualización de asignaturas" (Aguaded, 2010).

Más recientemente, el Grupo Comunicar se ha involucrado en varios proyectos derivados de convocatorias públicas españolas, con la implicación de un numeroso grupo de universidades tanto públicas como privadas, que se han centrado en medir en un primer momento el grado de competencia mediática en la población española a nivel general, para continuar en el año 2010 con un proyecto centrado en tres colectivos concretos (EDU2010-21395-C03-03) : la etapa de escolarización obligatoria, analizando resultados derivados de estudiantes, familias y docentes ; los profesionales de los medios ; y la etapa universitaria. Los resultados han sido publicados en numerosos artículos de prestigiosas revistas, en libros y en comunicaciones en congresos especializados. El siguiente paso ha sido la realización de un proyecto en el que participan más de quince universidades españolas titulado "Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): Prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples" (EDU2015-64015-C3-1-R), para tratar de descubrir la implicación del desarrollo de la competencia mediática a través de los teléfonos móviles y las tabletas, avanzando en los medios emergentes digitales, como catalizadores de lo audiovisual y lo interactivo, de cara a detectar carencias que debería atender la educación mediática y prácticas innovadoras que habría que potenciar en las estrategias educomunicativas.

Tratando de obtener una visión de los nuevos paradigmas en investigación en Educomunicación, abordados por este y otros grupos de investigación, consideramos que conocer la Revista científica Comunicar, editada por el Grupo Comunicar, especializada en Comunicación, Educación y en Educomunicación como área convergente, permite conocer la trayectoria de las investigaciones más destacadas en dichos ámbitos,

La revista Comunicar ocupa los primeros puestos de los rankings internacionales de las revistas especializadas tanto en Educación y Comunicación, como en Estudios Culturales. En el año 2016 logró posicionarse en el primer cuartil del Journal Citation Reports (JCR) de la Web of Science y en el primer ranking de Scopus de Elsevier. De esta manera, la difusión de la ciencia promocionada por este grupo editorial ha trascendido fronteras, llegando a miles de lectores de todo el mundo, reforzando esta difusión por su edición en español y en inglés, además de la edición en portugués y en chino de los metadatos de los artículos publicados (título, resumen y palabras clave).

El posicionamiento de la revista, fruto de una trayectoria editorial vinculada al ámbito universitario ha hecho posible la edición de 50 números monográficos en los que la educomunicación tiene un papel preponderante. La línea editorial continúa apostando por poner en valor esta temática por lo que se continúa trabajando por recoger los aportes de investigadores de alto nivel cuyos trabajos pueden contribuir a la mejora de la educación mediática en la ciudadanía.

Con el compromiso adquirido por la revista en difundir los trabajos de los expertos en nuestro ámbito de interés, presentamos el resultado de un análisis de contenido de los números monográficos cuyo focalizados en la educomunicación como objeto de estudio, y adelantamos algunos de los temas trascendentales que se van a difundir entre miles de lectores de todo el mundo y que reflejan las tendencias emergentes en investigación en educomunicación.

Los primeros números de la revista Comunicar plantean como temas monográficos: "Aprender con los medios", "Comunicar en el aula", "Leer los medios en el aula", "La educación en medios de comunicación", dando a conocer interesantes propuestas de los autores respecto al potencial educativo de los medios de comunicación tradicionales (prensa, televisión, radio, vídeos, cine) y su inclusión en el currículum de diferentes etapas educativas y en diferentes asignaturas o áreas de conocimiento. Se enfatiza del mismo modo el poder social de los medios en monográficos como "Medios de educación y comunicación para la solidaridad", "Educación y comunicación para la cooperación y el desarrollo". En el número 21 (año 2003) se publica el monográfico "Tecnologías en la era de la comunicación", en el que se plantea la irrupción de las tecnologías en todos los ámbitos de nuestra vida y se avanzaba la previsión de una revolución, que ya se ha hecho patente, en lo que se refiere a la transformación de los procesos de adquisición del saber, de procesamiento de la información y de difusión de los conocimientos. Este monográfico ofrece la selección de experiencias docentes e investigadores que destacan el papel estelar de la aportación de la tecnología al ámbito educativo, tales como la teleformación, la enseñanza a distancia, el multimedia, el papel de la informática en los procesos de aprendizaje y de gestión educativa, el uso de los medios de comunicación audiovisuales, o el papel de la Red en los espacios educativos y en el desarrollo escolar y universitario.

El número 24 "Educación en Comunicación", plantea un monográfico cuyo elemento sustancial es la búsqueda de un currículum común en el ámbito iberoamericano, de manera que se superase el enfoque tradicional de la educación en medios hacia la protección de niños y jóvenes ante el poder y la amenaza de los medios, y se plantease un nuevo paradigma educomunicativo que propiciase la apropiación de los niños como consumidores y productores críticos de mensajes mediáticos, con el apoyo de la escuela para llegar a comprender y a participar activamente de la cultura que les rodea. En el número 28 "La educación en medios en Europa" se analizan los avances más significativos en el contexto europeo, mostrando las tendencias en trece países, bajo una perspectiva

global que representa la pluralidad de experiencias e iniciativas y cuyo análisis delata la falta de un posicionamiento estratégico común, tanto a nivel de iniciativas políticas, como educativas o desde el punto de vista de líneas de investigación comunes.

Es en el número 32 "Políticas de educación en medios", publicado en el año 2009, donde se avanza hacia el establecimiento de una propuesta global, puesto que la educomunicación ha alcanzado un reconocimiento mundial, impulsada por el Parlamento Europeo y otros organismos internacionales, desde los que se plantean nuevos escenarios para la educación en medios, y se sugiere, en el contexto europeo, la inclusión en el currículum de una nueva materia, además de la incorporación a los procesos internacionales de evaluación de indicadores que midan las nuevas competencias digitales y audiovisuales que los estudiantes.

En el año 2012, el monográfico 38 dedicado a "Alfabetización mediática en contextos múltiples", presenta el apoyo de organismos e instituciones internacionales con proyectos en los que participan actores de los cinco continentes y que supone un punto de inflexión en el posicionamiento de la educomunicación como elemento clave de la formación ciudadana. Los artículos que conforman el monográfico enfatizan la necesidad de adaptar la educación a las nuevas alfabetizaciones propias de la sociedad de internet, para lograr ciudadanos capaces de comunicarse en múltiples contextos y redes, y planteando nuevos desafíos a la labor docente para ofrecer una educación adecuada. Se presenta en este número un conjunto de dimensiones e indicadores de la competencia mediática como competencia fundamental que han de desarrollar los "prosumidores mediáticos". En el siguiente monográfico 39, se pone de relevancia el papel fundamental de "La formación de profesores en educación en medios" como reto global al que se ha de responder para lograr mejorar la educación mediática. Se presenta la propuesta de la Unesco (MIL), además de las aportaciones de autores de diferentes contextos que ofrecen un amplio panorama sobre las cuestiones esenciales que afectan a la práctica docente en materia de alfabetización mediática e informacional.

El número 43 "Prosumidores mediáticos" presenta diferentes propuestas de investigadores que enfatizan el papel activo y participativo de la ciudadanía ante los medios de comunicación, no solo como receptores críticos, sino como productores activos, responsables y comprometidos, que utilizan los nuevos medios y dispositivos móviles para difundir sus propios mensajes. Se presenta un escenario de cambio y adaptación en el que se está creando una cultura participativa de las audiencias más jóvenes sin precedentes.

Más recientemente, en el año 2016, el número 49 "La educación en comunicación en el mundo: currículum y ciudadanía", presenta una visión actualizada de la inclusión de la educación en medios en el currículum, tomando como referencia diferentes experiencias y logros alcanzados en contextos tan diversos como Tailandia, España, Brasil, Portugal o Alemania. Esta visión transcultural supone un avance significativo en la inclusión de la educación mediática en la formación de niños y jóvenes, que disponen de pantallas y redes para ejercer como

ciudadanos mediáticos. En la misma línea se aborda en el número 50 la "E-innovación en la educación superior" en el que aportan evidencias empíricas de la utilización de internet, de las redes sociales en las metodologías docentes universitarias, dejando patente que la educomunicación está presente en la educación superior.

Los números monográficos del año 2017 de la revista *Comunicar* tratan temas trascendentales para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria en la que los ciudadanos puedan participar activamente haciendo un buen uso de los medios y tecnologías. La neurociencia constituye el tema central del monográfico 52 "Cerebro social e inteligencia conectiva" aglutinando investigaciones que relacionan las conclusiones de la neurociencia con problemas relacionados con los medios, la toma de decisiones en publicidad, formatos derivados de la educación, cambios de actitudes y costumbres, etc. El monográfico 53 "Ciudadanía crítica y empoderamiento social en la emergente cibernética", pretende dar respuestas, desde el ámbito educativo, al reto de generar una ciudadanía crítica capaz de generar redes, de generar instrumentos de empoderamiento social, contextualizado en una sociedad digitalizada, con la intención de la luchar contra la desigualdad social y el desequilibrio social.

Nuevas líneas de investigación que definen el presente y el futuro de la educomunicación están recogidos en los monográficos que la revista *Comunicar* difundirá entre la comunidad científica en los próximos años 2018 y 2019, en los que las mejores investigaciones a nivel internacional podrán dar a conocer sus trabajos. En este sentido, el número monográfico 54 "Ciencia y saber compartidos Acceso abierto, tecnologías y educación" aborda las posibilidades surgidas en el ámbito educativo a partir de la generación de espacios de conocimiento abiertos y de libre acceso y del uso de la tecnología para favorecer la construcción compartida de saberes. Las investigaciones enfocadas a descubrir y dar a conocer cómo se construye el conocimiento a través de plataformas abiertas, cuáles son los avances más significativos en cursos masivos abiertos (MOOC), cómo se gestionan y qué aportan a la ciencia los laboratorios ciudadanos, la promoción del movimiento educativo abierto con desarrollos tecnológicos que permiten la diseminación abierta de conocimientos, constituyen el núcleo central de este número. El monográfico 55 "La esfera mediática Controversias en la vida pública" pretende recoger las diferentes perspectivas que abordan la esfera pública para comprender cuáles son los aspectos que afectan a lo común, destacando la función de los medios de comunicación, el uso de los medios digitales, los recursos utilizados por los diferentes actores implicados en la definición de los asuntos que se convierten en parte de la esfera pública.

El compromiso de la revista *Comunicar* por difundir los avances científicos en materia de educomunicación consigue los resultados esperados gracias a su presencia en más de 610 bases de datos internacionales: 87 bases de datos internacionales, 12 plataformas de evaluación de publicaciones, 6 directorios selectivos, 12 bases de datos bibliográficas, 10 hemerotecas selectivas, 18 portales especializados, 22 buscadores de literatura científica open access, 21 catálogos de bibliotecas y 404 catálogos de bibliotecas universitarias de todo el mundo. De la misma

manera la difusión de la ciencia se logra enfatizando la visibilidad internacional de los manuscritos publicados, por lo que Comunicar permite su acceso a través de múltiples plataformas de acceso (ePub, pdf, html, xml), y ofrece sus artículos a través de diferentes redes sociales académicas (AcademiaEdu, ResearchGate) y genéricas (Facebook, Twitter), canales de vídeos e imágenes (Flickr, Baidu, YouTube, Weibo), identificadores de autores (ORCID, ResearcherID, Scopus), así como en gestores documentales como Mendeley, RefWoks y EndNote.

Referencias

- AGUADED, I. La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar*, 34, 7-8, 2010a. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-01-01>
- AGUADED, I. La formación en grados y posgrados para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 35, 7-8, 2010b. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-01-01>
- AGUADED, I. La educación mediática, un movimiento internacional imparable La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación [Media Education: An International Unstoppable Phenomenon UN, Europe and Spain Support for Edu-communication]. *Comunicar*, 37, 7-8, 2011. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>
- AGUADED, I. Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas [United Nations Aiming at Media Literacy Education]. *Comunicar*, 38, 7-8, 2012a. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- AGUADED, I. La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 07-08, 2012b. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- AREA, M. La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum. *Píxel-Bit*, 4, 5-19, 1995.
- BURN, A., BUCKINGHAM, D., PARRY, B. y POWELL, M. Minding the Gaps: Teachers' Cultures, Students' Cultures (pp. 183-201). In D.E. Alvermann (Ed.), *Adolescents' Online Literacies: Connecting Classrooms, Digital Media, and Popular Culture*. New York: Peter Lang, 2010.
- CHEUNG, C. Reforma educativa y educación en medios como agentes de cambio en Hong Kong. *Comunicar*, 32, 73-83, 2009. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-006>
- COMISIÓN EUROPEA. *Recomendación 2009/625/CE, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. 2009. <https://goo.gl/MVupuL>
- FRAU-MEIGS, D. *Media Education. A kit for teachers, students, parents and professionals*. París: UNESCO, 2006. <https://goo.gl/pkrLvz>
- GARCÍA-RUIZ, R., RAMÍREZ, A. & RODRÍGUEZ, M.M. Educación en alfabetización mediática para una nueva

ciudadanía prosumidora [Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship]. *Comunicar*, 43, 15-23, 2014. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>

GOZÁLVEZ, V. *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson, 2013.

HERNÁNDEZ-SERRANO, M., RENÉS-ARELLANO, P., GRAHAM, G., & GREENHILL, A. Del prosumidor al prodiseñador: el consumo participativo de noticias [From Prosumer to Prodesigner: Participatory News Consumption]. *Comunicar*, 50, 77-88, 2017. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-07>

HOBBS, R. *Digital and Media Literacy: Connecting Classroom and Culture*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage, 2010.

MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre, 1993. (Traducción española de *Teaching the media*).

MCLUHAN, M. & NEVITT, b. *Take to-day: The Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

PARRY, R., POTTER, J. & BAZALGETTE, C. Creative, Cultural and Critical: Media Literacy Theory, En *The Primary Classroom. 7th Global Conference, Creative Engagements: Thinking with Children*. Oxford, United Kingdom, 2011.

PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A., DELGADO-PONCE, A., GARCIA-RUIZ, R., & Caldeiro, M.C. *Niños y jóvenes ante las pantallas. La educación en competencia mediática*. Barcelona: Gedisa, 2015.

POTTER, J. The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696, 2010. <http://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>

SÁNCHEZ, J., & CONTRERAS, P. De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono* 14, 10 (3), 62-84, 2012. <http://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>

SÁNCHEZ, J., & SANDOVAL, Y. Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*, 38, 113-120, 2012. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>

UNESCO (Ed.) *Cinco Leyes de la Alfabetización Mediática e Informativa (MIL)*, 2016. <https://goo.gl/T1KM5d>

A importância da inter-relação entre o campo da Comunicação/Educação e os estudos de recepção: um olhar para a comunicação a partir dos sujeitos

*Maria Aparecida Baccega
Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha*

O fato de pertencermos a um mesmo território geográfico significava, há pouco tempo, que nosso dia a dia era a manifestação da integração com o outro, aquele fisicamente próximo e com a mesma origem: todos os brasileiros, assim, interagem. Hoje, vivemos claramente outra realidade: as distâncias se contam diferentemente, os grupos se formam (principalmente na internet) por interesses variados e muitas vezes juntam sujeitos de várias partes do mundo.

As percepções se modificaram: percebemos que as fronteiras se dissolveram, graças às tecnologias. A velocidade – quer seja a referente aos meios de transporte mais rápidos (qualquer capital do mundo está a poucas horas de nós), quer a que nos possibilita ver, em tempo real, na sala de nossa casa, acontecimentos que estão ocorrendo naquele momento em uma pequena aldeia de um país absolutamente distante – acopla-se à mudança da noção de espaço, resultando daí o que se designou desterritorialização. Como consequência, *decreta-se* a morte do Estado. O tempo já não se conta mais pelo apito das fábricas e pelos sinos das igrejas.

É esse o modo que cada um de nós se crê *cidadão do mundo*, vivendo no pequeno espaço de seu bairro, de sua cidade. E considera, equivocadamente, que suas interpretações do que vê e do que vive são absolutamente individuais, próprias dele, originais.

Na verdade, falar em desterritorialização é exagero, uma vez que o Estado territorial continua a existir, sendo básico para impor as normas que regem o chamado processo de globalização, ou, no caso do Brasil, como diz

Milton Santos (1998, p. 1-2), sendo "mais duro do que o precedente regime autoritário na imposição de uma lógica internacional que desarticula as lógicas nacionais e não têm referência a uma lógica universal autêntica". O território apenas mudou de face. O que existe são novas formas de vivenciar a identidade de pertencimento a um território. As anteriores foram totalmente modificadas pela tecnologia, pela comunicação, pelos novos conceitos de espaço e tempo. Criaram-se, desse modo, novas sensibilidades, novos modos de relacionar-se, maneiras diferentes de *estar junto* com outras pessoas, de circular pelas cidades.

Essas transformações implicam, sobretudo no que se refere aos jovens, mudanças de sensibilidades, um novo *sensorium*, disponível para os chamados *idiomas* da tecnologia: a interação com a realidade, a vivência cultural já não passam mais pelas falas animadas dos mercados em discussões sobre os preços ou pelas festas tradicionais de seu grupo; passa, isso sim, pela mediação do conectar-se ou desconectar-se dos aparelhos. Essas mudanças acarretam grande desconfiança por parte dos adultos. Afinal, trata-se de uma nova práxis cultural, que produz saberes e habilidades fortemente distintos dos anteriormente exigidos. Daí a atribuir-se à tecnologia a responsabilidade maior para o que é descrito como "decadência de valores intelectuais e morais" da sociedade, é um passo muito pequeno. Falando dessa realidade, Martín-Barbero discorre:

os jovens experimentam uma empatia feita não só de facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas também de *cumplicidade expressiva*: é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo. Pois, frente às culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais ultrapassam essa limitação, produzindo *comunidades hermenêuticas* que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade. Identidades de temporalidades menos extensas, mais precárias, mas também mais flexíveis, capazes de amalgamar e fazer conviver ingredientes de universos culturais muito diversos (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 58-59).

A manifestação dessas identidades se dá no cotidiano, espaço de relaxamento, de coexistência e cooperação, de intimidade, que possibilita a intersubjetividade. É o espaço da espontaneidade, da surpresa, da condição de reestruturar sistemas ideológicos constituídos. É ali que "a emoção tem lugar, e, por conseguinte, é ali somente onde pode se pensar o novo, já que o novo não se pensa fora da emoção" (SANTOS, 1998, p. 1-2).

Quando se reflete sobre essa temática, a impressão mais forte é aquela que diz que apenas o mundo influi sobre os lugares, numa relação de mão única, como se os lugares, os espaços de cotidiano dos grupos não tivessem importância, não significassem na nova realidade. Evidentemente, essa é uma falsa impressão.

A realidade contemporânea, porém, não nos pediu licença para se configurar e nem nos dará outro tempo para nos apurarmos. Por isso, resta-nos formar cidadãos críticos, capazes de mobilizar conhecimentos que se manifestem como critérios culturais de identificação de seus valores. Este, o maior de todos os desafios.

Educação formal: processo de cidadania

E como se percebem essas mudanças na educação formal, aquela que se dá no âmbito da escola? Ainda se constata a hegemonia do discurso verbal. Trata-se de uma educação "verbalizada", centrada na palavra.

A magia da palavra acompanha o ser humano desde sempre. Sua condição de tornar presente o que está distante no tempo ou no espaço, de fazer viver de outro modo ou reviver o que já não está -- sejam pessoas, situações --, sua condição de materializar sentimentos mais nobres ou menos nobres justificam esse fascínio.

No caso brasileiro, se por mais não fosse, pesa nossa própria tradição, que leva a população a apreciar os discursos com palavras "bonitas", muitas vezes carentes de significados para os que ouvem (e, muitas vezes, também para os que falam). É a nossa tradição bachaleresca que domina a cena.

O teatro, e depois a televisão, apresentaram-nos uma leitura desse traço cultural, por exemplo, no bem construído personagem Odorico Paraguaçu, de Dias Gomes. Na História, um dos exemplos mais completos parecem ter sido os famosos comícios do falecido Presidente Jânio Quadros, sobretudo quando de sua campanha para a Presidência do Brasil, em 1960.

Essa hegemonia do discurso verbal foi (e no geral ainda é) tão presente em nossas escolas, que, diante dele, quaisquer outros instrumentos adquiriram a condição de inferioridade, cujo uso indicava (indica) falta de competência e desmazelo, desinteresse ou preguiça do professor.

As águas pareciam ser absolutamente tranquilas, pois ao lado do discurso verbal, o único discurso não-verbal que circulava, até algumas décadas atrás, era o das histórias em quadrinhos, também impresso. O cinema, de tão grandes contribuições, passava ao largo da escola, apesar dos programas de cinema educativo de qualidade, também postos à margem.

O direito à comunicação, aí incluídos os meios de comunicação, com tecnologia cada vez mais sofisticada, é hoje um dos direitos humanos fundamentais. Daí deriva uma política de comunicação que deveria possibilitar o acesso dos vários segmentos sociais à comunicação, e, desse âmbito, emergir a política de comunicação dirigida para a educação formal.

O exercício do direito à comunicação está inserido no conjunto dos demais direitos -- os chamados direitos sociais. Refletindo sobre eles, conhecendo um pouco de seus caminhos e descaminhos, podemos melhor avaliar as barreiras para a consecução de nossos objetivos: o exercício democrático dos sujeitos em suas relações com os meios de comunicação.

Trajetos rumo ao campo comunicação/educação

A própria Escola é chamada, para, no bojo dessa realidade, apontar caminhos de democratização. Um desses caminhos passa pela distinção entre a *informação*, fragmentada, tal qual veiculada pelos meios de comunicação, e o *conhecimento*, totalidade que implica

reelaboração do que está; inclui a condição de ser capaz de trazer à superfície o que é ainda virtual naquele domínio. Prevê ter claro que o virtual de um domínio nada mais é que o resultado da interdiscursividade de todos os domínios, possível naquela formação social; que os diversos fenômenos da vida são concatenados em referência à sociedade como um todo. Para tanto, as informações fragmentadas não são suficientes (BACCEGA, 1999, p. 112)

E essa inter-relação só é possível pela transdisciplinaridade. Com isso já estamos no campo da comunicação/educação. Nele circulam essas

situações novas que encontraram sua expressão teórica mais avançada em uma compreensão da *cultura como configuração histórica dos processos e das práticas comunicativas*. Essas que necessitam, mais do que nunca, articular os saberes quantitativos a um conhecimento qualitativo capaz de decifrar a produção comunicativa de sentido, toda a trama de discursos que ela mobiliza, de subjetividades e de contextos, em um mundo de tecnologias midiáticas, cada dia mais densamente incorporadas à cotidianidade dos sujeitos e cada dia mais descaradamente excludentes dos direitos das maiorias à voz e ao grito, à palavra e à canção (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 7-8)

Aí está a base da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Trata-se de tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização.

O encontro comunicação/educação leva à metassignificação, ressemantizando os sentidos, exigindo, cada vez mais, a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior graças à tecnologia, Internet, por exemplo) e de inter-relacionar conhecimentos.

O desafio, hoje, é a interpretação do mundo em que vivemos, uma vez que as relações imagéticas estão carregadas da presença da mídia. Trata-se de um mundo construído pelos meios de comunicação, que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para discussão e, mais que isso, o ponto de vista a partir do qual vamos compreender esses temas. Eles se constituem em educadores privilegiados, dividindo as funções antes destinadas à escola. E têm levado vantagem.

O campo da comunicação/educação é um dos desafios maiores da contemporaneidade. Não se reduz a fragmentos, como a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar, quer em escolas com aparato tecnológico de primeira linha quer nas escolas de "pés no chão", tendo em vista que a edição do mundo realizada pelos meios está presente em alunos, professores, cidadãos. Sua complexidade obriga a inclusão de temas como mediações, criticidade, informação e conhecimento, circulação das formas simbólicas, ressignificação da escola e do professor, recepção, entre muitos outros temas.

Para além disso, como dissemos, cabe indagar, a partir das reflexões do campo, e a fim de constituirmos seus estudos, como estão escola, mídia e família nesse processo de coexistência. E, ainda, como cada agência possibilita a construção de mundo por parte do aluno/sujeito para que se forme uma consciência crítica capaz de transformar a realidade para além da sua simples assimilação:

Por isso, comunicação/educação inclui, mas não se resume a, educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado. (...) Tudo percorrido com olhos de congregação das agências de formação: a escola e os meios, voltados sempre para a construção de uma nova variável histórica (BACCEGA, 2009, p. 20).

Em nosso entendimento, não se pode ignorar a questão das tecnologias, até porque elas estão por toda parte. Porém, há que se examinar criticamente essa realidade, considerando o fato de que somente pouco mais da metade dos brasileiros têm acesso à internet, por exemplo¹. Então é tarefa do campo da comunicação/educação pensar a escola inserida nessa realidade que, na maioria das vezes, é uma realidade marcada por uma falta.

E, ainda, para estudar o campo comunicação/educação, é preciso estabelecer um diálogo mais amplo, com mais saberes. Sem transdisciplinaridade, este estudo da comunicação não ocorre. "Tentar desvencilhar-se delas [as disciplinas], identificando a comunicação a *uma* disciplina, é reduzir o *campo* a uma *parcela* que, por mais rica que seja, não poderá nunca deixar de ser um empobrecimento deformante e uma usurpação" (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 4-5).

Percebe-se aí a importância do campo comunicação/educação. Nessa disputa estabelecida – entre meios de comunicação X escola e família – não é possível haver ganhadores e perdedores. Evidencia-se, cada vez mais, um intercâmbio das agências de socialização na construção da cidadania.

Comunicar é contar a alguém alguma coisa. É ouvir de alguém alguma coisa. Pressupõe, portanto, o diálogo. Nós só falamos, só contamos alguma coisa quando temos algum interesse em contar e/ou supomos haver

¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/internet-chega-pela-1-vez-mais-de-50-das-casas-no-brasil-mostra-ibge.html>>. Acesso em: dez. 2016.

interesse (ou queremos "criar" esse interesse) da parte de quem ouve. Também é o interesse que nos dispõe a ficar ouvindo o que o outro tem a dizer. Logo, a comunicação procede de alguém (há alguém que fala), dirige-se para alguém (o outro) e procura persuadir, convencer (em maior ou menor grau).

Para que haja entendimento entre as partes, para que haja comunicação, é preciso que a linguagem seja "comum", ou seja, que os indivíduos que participam desse diálogo sejam indivíduos socialmente organizados, que fizeram um "contrato" entre eles e instituíram os significados. São essas significações que encontramos prontas, que chegaram até nós nos discursos carregados pelo trem da história. Este trem (História), no qual embarcamos ao nascer, carrega, portanto, discursos que portam significações que nos são impostas e que temos condições de modificar no decorrer de nossa vida, através de nossa práxis. A mediação entre o homem e a realidade objetiva é exercida pelas linguagens, sobretudo pela linguagem verbal, pela palavra. É ela, sobretudo, que porta, que carrega a "descrição" e a "interpretação" da realidade.

A comunicação é, portanto, da própria natureza do ser humano. O desenvolvimento da tecnologia possibilitou o surgimento de suportes que fazem com que "o que é dito" e/ou "mostrado" pelo outro chegue imediatamente aos nossos ouvidos, aos nossos olhos. Modificando os conceitos de tempo e espaço sobretudo na contemporaneidade.

Retomada da constituição do campo comunicação/educação

Como dissemos, a construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes é tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola.

Para avançar nessa elaboração, é preciso buscar conhecer o lugar onde os sentidos se formam e se desviam, emergem e submergem: a sociedade, com seus comportamentos culturais, levando-se em conta, principalmente, a pluralidade de sujeitos que habita cada um de nós.

Na complexidade desse encontro – comunicação/educação – os sentidos se ressignificam e a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior graças à tecnologia, Internet, por exemplo) e de inter-relacionar conhecimentos, torna-se indispensável.

Relembramos que o campo da comunicação/educação teve início bem antes do boom tecnológico, de modo que circunscrever suas reflexões somente a esse aspecto seria por demais redutor. Retomando esse campo no processo histórico, relembramos o pioneirismo de Paulo Freire no eixo nodal do campo da

comunicação/educação. Foi Freire quem assentou as bases para a importância da comunicação no processo educativo libertador e, ainda, quanto à constituição de uma teoria latino-americana de comunicação:

Ao mesmo tempo que vinculou o sentido da comunicação à geração de uma linguagem capaz de nomear o próprio mundo, Freire colocou esse projeto no mundo (...) não se tratava de um projeto para as pessoas dos países subdesenvolvidos, mas, ao contrário, de uma das primeiras propostas culturais, não literária, capaz de interpelar, *a partir* da América Latina, intelectuais de todo o mundo (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 19).

Há algumas noções que orbitam em torno da construção e da própria existência, do campo da comunicação/educação, e que, por este motivo, consideramos importantes serem trazidas para essa reflexão. Uma delas diz respeito à pedagogia da comunicação, que é uma temática pioneira na reflexão latino-americana da relação entre comunicação/educação. Um de seus expoentes é Francisco Gutiérrez (1973), que, ao propor a pedagogia da linguagem total, tem por intuito transformar os meios de informação em meios de comunicação para promover percepção, criticidade e criatividade por meio deles. Vê-se que essa pedagogia se contrapõe a uma vertente funcional culturalista a partir da qual a comunicação é apreendida como um fato cultural; porém seu estudo é sistematizado, é conteúdo de programa escolar, apartado de qualquer noção pedagógica.

Com Gutiérrez e Freire a pedagogia da comunicação é redimensionada a partir do âmbito da comunicação, através da comunicação educativa. Trata-se de um campo que vincula comunicação, educação e tecnologia. Nessa perspectiva a educação é tida como dialógica e os meios como escola "participada". Busca-se usar e conferir sentidos aos usos dos meios de comunicação bem como trabalhar com os sentidos advindos dos usos desses meios (HUERGO, 1997).

Quando a escola deixa de ser apenas um lugar físico, onde se reflete acerca da presença/função/uso dos meios de comunicação, para se tornar objeto de reflexão, passam a ter lugar quatro percepções que prevalecem no campo da comunicação/educação para investigar os meios de comunicação e a escola. Pois sabemos que para o campo da comunicação/educação, a escola é uma mediadora social e "não é jogando fora esse discurso da mídia, não é ignorando sua força, que se conseguirá atuar como mediação na formação de um ponto de vista crítico" (FÍGARO, 2011, p. 96).

A primeira percepção estabelece um paralelo dos meios de comunicação com a escola, de modo a tornar aqueles uma escola paralela. Nessa concepção, a educação extrapola o pedagógico posto que tanto a escola quanto os meios têm seus papéis na percepção do mundo, formação de valores e socialização. Porém, aqui, ainda há uma diferença entre os saberes, uma vez que o da escola é formal, hierárquico e organizado, passando a prevalecer sobre o dos meios, que abarca um saber residual, com foco no entretenimento.

Huergo (1997) apresenta dentro dessa corrente dos meios massivos como escola paralela três eixos teóricos: Oscar Landi (1992), para quem a escola retrocedeu frente aos meios e como instituição cultural adota uma postura rígida diante dos mesmos; Orozco Gómez (1990), para quem os meios não têm a intenção de educar, mas, a partir de suas produções, crianças e jovens aprendem; e, ainda, Gutiérrez (1973), que acredita que os meios constituem uma escola da sociedade de consumo, posto que muito mais vertical, alienante e massificadora.

A segunda percepção, que leva a escola em conta quando da reflexão acerca do campo da comunicação/educação, é a que vincula os meios massivos a instituições ideológicas. Segundo Huergo (1997), os meios atuariam como as principais instituições ideológicas e como tal não deixariam lugar para a existência da escola. Já uma terceira percepção atenua essa segunda e vai colocar que há sim um equilíbrio entre escolas e meios de comunicação, o que acontece é que este equilíbrio é variável, a depender da composição de cada sociedade.

Por fim, a quarta e última percepção é da ordem moralista: propugna por uma relação entre escola e meios que poderá ser de denúncia ou de negociação. Nessa perspectiva de análise (moral), as audiências são influenciáveis e os meios deformam de modo que o sistema educativo estaria calcado em vincular degradação cultural com os meios de comunicação, caso os albergasse nas escolas. E nós apontamos para o nascimento da corrente progressista, a partir de Paulo Freire, que vai ressignificar essa vertente moralista dispondo que a cultura dos meios desafia ao invés de deformar.

Traçados os panoramas da pedagogia da comunicação e do estudo dos meios de comunicação e a escola, retomamos um viés que propugna pelo exame dos meios na escola. Segundo essa percepção, há três modelos para o uso dos meios na escola. O primeiro deles, em uma abordagem prática, é o informacional, no qual os meios são instrumentos que substituem professores e livros, utilizados como reforço. O segundo, pedagógico crítico, acredita nos meios de comunicação como propositores de reflexões, ensejadores de tomada de posição, ferramentas para uma leitura crítica do mundo.

Quanto a esse modelo, relembramos o desafio que acreditamos existir no bojo do campo da comunicação/educação que consiste justamente em enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Para isso há que se reconhecer os meios de comunicação como outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização.

O terceiro modelo, participativo, propõe que o uso dos meios ultrapassa o âmbito escolar, pois transborda para formas educativas mais amplas. Outro viés é o engajamento dos alunos na formação de mídias comunitárias em que os mesmos participam do desenho e das produções dos meios e das mensagens, sendo uma alternativa para o uso da mídia massiva em sala de aula.

De toda essa retomada, alinhamos como pedra angular das reflexões, o seguinte: a comunicação educativa que forma o campo que vincula comunicação, educação e tecnologia deve se valer dos meios, mas em nenhuma hipótese deve substituir a palavra. Entra aqui a relevância dos discursos, o âmbito dialógico frente ao uso puro do cassete em si.

Não nos olvidemos da importância da palavra na formação do sujeito, dado que esta é um signo polivalente, ou seja, a palavra é "prática social solidificada" (SCHAFF, 1974, p. 250), bem como portadora da forma de conteúdo, recorte a partir do qual nos inserimos no mundo. Como aponta Martín-Barbero (2014, p. 34):

Dialogar é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária, do mundo. A palavra não é um mundo à parte, mas faz parte da práxis do homem: 'a justiça é o direito à palavra', pois é a possibilidade de ser sujeito em um mundo onde a linguagem constitui o mais expressivo lugar do 'nós'.

Localizamos nossa abordagem para pensar o campo da comunicação/educação na vertente latino-americana que tem sua origem em Paulo Freire, com sua proposta dialógica, a partir de uma pedagogia da comunicação, avançando para uma educação que norteie o sujeito para a recepção. Interessa-nos o sujeito, a linguagem e a sua inserção histórica, social e cultural:

A porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para a sua *estrutura dialógica*. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo* (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 29).

Interessa-nos, enquanto pesquisadores do campo da comunicação/educação, questionar quais as relações estabelecidas a partir dos meios. E, com isso, nosso fundamento passa a repousar na importante relação entre receptores e produtos midiáticos, levando em consideração não mais mensagem, código ou estrutura, mas, sim, as condições de recepção, ou seja, os lugares socioculturais ocupados pelos sujeitos; as mediações, propostas por Martín-Barbero; e as comunidades de legitimação, de interpretação e de apropriação tais como a família e a escola.

São esses os pressupostos epistemológicos que acreditamos necessários a fim de que se potencialize uma educação para uma recepção crítica dos meios de comunicação. Só assim podemos passar de consumidores para cidadãos (CANCLINI, 2008), o que se afigura cada vez mais necessário e, ao mesmo tempo, cada vez mais distante, considerando que, quando o mercado passa a ditar as regras e a ser o principal formador dos lastros identitários,

"enfraquece-se a ficção histórica da cidadania política e emerge a figura do consumidor como novo sujeito social, concebido desde a origem como o contrário da ideia clássica de cidadania" (SODRÉ, 2012, p. 13).

Pensando o campo da comunicação/educação na contemporaneidade: um breve resgate dos estudos de recepção

Insistimos em uma chave de leitura que possibilita uma melhor compreensão acerca do campo da comunicação/educação, qual seja, que é no encontro entre a comunicação e a educação que os sentidos são ressemantizados e será, também mas não exclusivamente, a partir desse encontro, que se possibilitará o desenvolvimento, no sujeito, de sua capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação e de inter-relacionar conhecimentos.

Importa se perguntar de qual sujeito estamos falando. E ao encararmos essa questão percebemos que a resposta repousa na existência concomitante, tanto para o campo da comunicação/educação quanto para os estudos de recepção, do que mais recentemente tem se denominado – ainda que sempre tenha existido – de receptor “ativo”. É dizer, trata-se de um sujeito que é ao mesmo tempo enunciador e enunciatário dos discursos sociais; um sujeito permeado por mediações várias, inserido em um contexto social, histórico e cultural; um sujeito que deixou para trás qualquer índice de tábula rasa e/ou passividade a ele impingido por vieses funcionalistas de compreensão da comunicação, como veremos.

E para compreendermos esse sujeito e, nele, o encontro entre o campo da comunicação/educação com os estudos de recepção, necessário que voltemos no tempo a fim de elucidarmos o eixo teórico dos estudos de recepção, lembrando uma ideia de Canclini (2015) que consiste no alerta do autor sobre o fato de que o rompimento do campo da Comunicação, na América Latina, com o funcionalismo americano talvez tenha sido muito mais *afetivo* do que *efetivo*. Essa ideia é nodal para a compreensão das teorias que, ao longo do tempo, acumulam-se em torno do receptor.

Em uma breve retomada do ingresso dos estudos de recepção no Brasil, lembramos que os mesmos estiveram a serviço, inicialmente, das agências de publicidade, institutos de pesquisa e de opinião pública, aos quais interessavam os mapeamentos para demarcação de comportamentos de consumo. Essa incorporação provém da fase hipodérmica da *Mass Communication Research* norte-americana quando tiveram início as pesquisas sistemáticas de comunicação, na década de 1920.

O polo da emissão foi largamente privilegiado na maior parte desse trajeto. A concepção segundo a qual o receptor era um vaso onde se despejavam regras, que redundavam em comportamento adequado às mensagens

emitidas, vigorou durante largo período de tempo. Sobretudo a partir dos anos 1970, no entanto, a recepção começa a ser concebida como ativa, admitindo-se a participação dos sujeitos na reconstrução dos significados das mensagens.

A saída da posição de vítima em que se coloca o receptor no pressuposto teórico do funcionalismo, começa a ter lugar com a retomada dos aportes de Marx, do "estudo de como se negocia e se exerce o poder político nas modernas sociedades" (SOUSA, 1995, p. 25), e ainda, a partir de Gramsci, quando "são apontados os caminhos de como cultura e ideologia, sempre segundo referências de classe social, encontram na sociedade civil o espaço de negociação do poder, e, na sociedade política, o espaço de seu exercício" (Ibidem, p. 25-26).

Ou seja, a partir da teoria da hegemonia há uma nova perspectiva para o papel dos atores dentro das classes sociais. Ademais, a cultura deixa de ser vista "como secundando a dimensão político-ideológica, ao contrário, é resgatada sua autonomia como agente no processo de negociação do poder" (Ibidem, p. 26).

Martín-Barbero (2004, p. 112), nessa mesma linha, apresenta uma nova problemática para a questão do receptor ao abordar que há uma ruptura necessária quanto a vislumbrar, nos *dominados*, mais do que somente cumplicidade; há também, para além dela, "sujeitos da decodificação e da réplica aos discursos do amo". Neste sentido, Sousa (1995, p. 26-27) aponta que:

O receptor deixa de ser visto, mesmo empiricamente, como consumidor necessário de supérfluos culturais ou produto massificado apenas porque consome, mas resgata-se nele também um espaço de produção cultural; é um receptor em situações e condições, e por isso mesmo cada vez mais a comunicação busca na cultura as formas de compreendê-lo, empírica e teoricamente. Esse receptor é melhor percebido no mundo da cultura em produção. (SOUSA, 1995, p. 26-27).

Podemos afirmar, com isso, que os estudos de recepção só ganham outra roupagem a partir do novo olhar que se conferiu à cultura e ao sujeito, em consonância com o que se originou na Inglaterra no CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies) por meio de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, e, posteriormente, Stuart Hall. No cenário atual (e internacional) conta ainda com David Morley, Nicky Couldry e James Curran, e Martín-Barbero e Néstor García Canclini na Latino-América.

Cogo (2011, p. 2) afirma neste sentido que:

Duas posições ou modos de abordar, ambos inspirados pelo quadro teórico dos Estudos Culturais, marcam o desenvolvimento de estudos sobre a recepção na América Latina: (1) as investigações que intentam estudar a recepção a

² Dos posicionamientos o modos de abordar, ambos inspirados en el marco teórico de los Estudios Culturales, marcan el desarrollo de los estudios sobre recepción en América Latina: (1) las investigaciones que intentan estudiar la recepción a partir de los procesos socioculturales y comunicacionales en los que no están necesariamente implicados los medios de comunicación y (2) las investigaciones que se centran en el análisis de la recepción de los medios de comunicación, en las prácticas de recepción mediática.

partir de processos socioculturais e comunicacionais em que não estão naturalmente implicados os meios de comunicação e (2) as investigações que incidem sobre a análise da recepção dos meios de comunicação, nas práticas de recepção midiática (COGO, 2011, p. 2, tradução nossa)²

Portanto, os estudos culturais possibilitaram um olhar que retira da cultura o véu de texto e a vestimenta da hierarquia, possibilitando o seu desnudamento para compreendê-la em um largo complexo que vai desde as práticas da vida cotidiana até os produtos culturais. Neste sentido, afirmam Fígaro e Grohmann (2015, p. 6):

Se o conceito de sujeito nos estudos latino-americanos de recepção tem abordagem diferente dos estudos funcionalistas, o de cultura mais ainda. A cultura, para os funcionalistas, não é processo histórico, é conjunto descritivo de bens, atributos e papéis. Para esclarecer a relevância da cultura nos estudos latino-americanos de recepção cabe retomar a discussão sobre a importância e a influência dos estudos culturais britânicos no nosso lado do globo (FÍGARO; GROHMANN, 2015, p. 6).

Em conformidade com esses autores, os estudos culturais permitem, a partir de três eixos – cultura, classes sociais e hegemonia – “repensar os processos de comunicação, buscando entender a recepção não como finalidade, mas como parte de um processo cultural-comunicacional maior” (FÍGARO; GROHMANN, 2015, p. 6). Para tanto, a fim de escapar das tendências funcionalistas, a crítica cultural requer um novo mapa da cultura que

contempla o entendimento de uma prática em estudos culturais que foca na tensão entre a capacidade criativa e produtiva do sujeito e o peso das determinações estruturais como dimensão substantiva na limitação de tal capacidade. Em outros termos, a questão é como falar das estruturas constituindo os sujeitos, sem perder de vista a experiência desses mesmos sujeitos; manter na análise tanto o peso objetivo das instituições, revelado nos seus produtos, quanto a capacidade subjetiva dos atores sociais (ESCOSTEGUY, 2001, p. 16).

Acreditamos na importância de revisitar constantemente a inserção do sujeito no contexto histórico, e a dimensão histórica – e não natural – de quaisquer que sejam os processos de dominação e de exclusão que têm lugar na sociedade.

Relembramos que a primeira geração dos estudos culturais é marcada por três autores: Raymond Williams, que contextualiza a cultura historicamente, retomando o seu sentido vivo, de arena de conflitos, lutas e embates; E. P. Thompson que volta seu olhar para a classe operária da Inglaterra, contando sua história e analisando seu modo de vida; e, ainda, Richard Hoggart, que manifesta seu interesse pelas subculturas.

É na segunda metade dos anos 1980, com o arrefecimento do CCCS, que o foco dos estudos culturais se volta para outras questões, espalhando-se para outros locais. Nesta fase, “o foco central passa a ser a reflexão sobre as novas condições de constituição das identidades sociais e sua recomposição numa época em que as solidariedades

tradicionais estão debilitadas" (ESCOSTEGUY, 2001, p. 41). Nesse período, os estudos de recepção estão concentrados na "descoberta" do receptor, o que, em algumas pesquisas, faz desse um sujeito todo poderoso em um contexto em que, sabemos, não há como outorgar um poder supremo a nenhuma parte – muito menos à parte que é toda feita indivíduo.

Ao reconhecermos que a cultura possibilita uma guinada no modo de compreender o receptor no processo comunicativo não mais como uma tábula rasa, passivo e depositário de todo e qualquer efeito, mas a partir da perspectiva da sua atividade – réplica e resistência –, não estamos deixando de lado aquilo que, no oprimido, trabalha a favor do opressor (MARTÍN-BARBERO, 2004; CANCLINI, 2015). É a partir dessa clareza, com a ampliação da cultura, que podemos colocar uma outra compreensão para o próprio campo da comunicação:

O resgate dos modos de réplica do dominado desloca o processo de decodificação do campo da comunicação, com seus canais, seus meios e suas mensagens, para o campo da cultura, ou melhor, dos conflitos articulados pela cultura, dos conflitos entre a cultura e a hegemonia. Aceitar isso é também algo completamente diferente de 'relativizar o poder das mídias'. O problema de fundo coloca-se agora em outro nível: já não no nível das mídias, mas sim no dos 'mediadores' e dos modelos culturais (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 127).

Por conseguinte, a partir da ótica dos estudos culturais, a cultura garante a existência de um sujeito potente para ser protagonista de si mesmo – ainda que esteja conformado dentro de instituições e estruturas, inserido em um processo dialético de lutas e conflitos, conformado em um jogo de poder. É sujeito com existência histórica, social e cultural, que norteia os estudos latino-americanos de recepção – a mesma existência outrora solapada pelo funcionalismo, posto que:

A palavra recepção/receptor nas teorias funcionalistas recobre um campo semântico, portanto, no qual o sujeito se insere em chave conceitual completamente diferente daquelas antes discutidas – do cotidiano, do popular, da coletividade, da luta de classes – norteadores dos estudos latino-americanos de recepção (FÍGARO; GROHMANN, 2015, p. 5).

A cultura, nessa perspectiva ampliada, entra em cena no debate contemporâneo acerca da midiaticização e mediações que vem sendo travado no campo da comunicação. A cultura em combinação com a comunicação serve para lembrar que não importa o protagonismo que queiram conferir ao comunicativo, correndo o risco de cair no comunicacionismo e no mediocentrismo (MARTÍN-BARBERO, 2004). Sua imbricação no tecido social torna sempre obrigatório pensar a comunicação a partir da cultura a fim de se contrapor ao pensamento funcionalista e, em decorrência, instrumental. É impossível pensar a comunicação a partir de sua dimensão tecnológica e/ou

puramente midiática: seria esvair o social de uma cena que só existe porque articulada em sociedade.

Portanto fazemos coro a Martín-Barbero (1995, p. 40) para vislumbrar, diante desse cenário, a recepção como um lugar e não como uma etapa:

(...) parto do princípio de que a recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, em termos de disciplina, de metodologia, mas uma espécie de outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação. Isto significa uma pesquisa de recepção que leve à explosão do modelo mecânico (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 40).

Do mesmo modo, Lopes, Borelli e Resende (2002, p. 39, itálicos das autoras) defendem que a recepção não é uma área de pesquisa que versa sobre o público, mas, sim "*uma perspectiva de investigação*". Esse lugar de onde se olha (e como se olha) traz como pressupostos uma audiência "ativa" e que os meios de comunicação são sempre polissêmicos.

A ótica segundo a qual entendemos a recepção nos permite vislumbrá-la para além da mera condução de significados de uma ponta a outra, posto que nesse modelo a ser combatido:

Estariamos confundindo, permanentemente, a significação da mensagem com o sentido do processo e o das práticas da comunicação, como também reduzindo o sentido destas práticas na vida das pessoas ao significado que veicula a mensagem. (...) Essa concepção confunde o sentido dos processos de comunicação na vida das pessoas com o significado dos textos, das mensagens ou mesmo da linguagem dos meios (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 40-41).

Por isso que, para Martín-Barbero (1995), há que se explodir o modelo mecânico de comunicação. Isso significa matar a noção de que comunicar é transmitir informações. Uma noção tão basilaramente equivocada, porém atacada por muitos que, ao mesmo tempo em que lançam pedras (acertadamente) a essa falsa noção, fazem uso de uma perspectiva instrumental em suas pesquisas no campo da comunicação.

A partir do momento em que se torna participante de qualquer processo de comunicação, o sujeito é, portanto, um receptor, e os estudos de recepção não almejam verificar se houve a apreensão dos sentidos transmitidos pelos meios de comunicação/textos midiáticos, mas procuram trazer os diferentes sentidos que os processos de comunicação alcançam na vida desses sujeitos receptores.

Orozco-Gómez (2014) nos fala de uma *condição comunicacional* a marcar a contemporaneidade. Segundo o autor, esta habilita os *sujeitos-audiências* não somente para reinterpretar as informações que recebem, mas lhes permitem modificá-las. No âmbito das telas, este autor nos diz que os sujeitos não são nem passivos nem ativos: são interativos (OROZCO-GÓMEZ, 2014). É possível vislumbrar esses sujeitos desde que não fiquemos restritos nos

limites do textual/midiático/tecnológico, haja vista que todos os sujeitos se encontram inseridos em uma determinada sociedade e dentro de um processo histórico e cultural a contornar-lhes seus trajetos.

E relembramos que nos processos de comunicação há dois polos: o da emissão e o da recepção. Tanto aquele que fala, produz, escreve – o enunciador –, quanto aquele que escuta, assiste, lê – o enunciatário –, só têm sua completude sacramentada, só significam pela via desse diálogo. Diálogo esse que é a confluência dos variados discursos constituintes do emissor e do receptor, imersos em um dado contexto histórico, social e cultural.

Neste ponto, Figaro e Grohmann (2015, p. 9) são certos quando apresentam, em retomada que realizam do termo recepção – que se tornou *démodé* no cenário tecnológico do século XXI – que antes de importar as relações dos sujeitos com as tecnologias, o que “interessa nas pesquisas dos estudos latino-americanos de recepção é compreender como os sujeitos se relacionam com os meios de comunicação, como se dão as relações de comunicação e como se constroem os efeitos de sentidos”.

Desta maneira, temos que considerar a recepção enquanto um ato cultural que interfere na construção de uma dada realidade social, pois os sujeitos, apropriando-se ou incorporando determinados discursos, constroem suas realidades. Eles trazem suas marcas tanto para a construção quanto deixam suas marcas após construí-las.

O significado da comunicação, as significações dos produtos culturais, incluindo os produtos dos meios de comunicação, relacionam-se com o cotidiano do sujeito receptor, com suas práticas culturais, com as marcas que influenciam seu modo de ver e praticar a realidade, e que são aquelas que lhe dão segurança necessária para estruturar, organizar/reorganizar a percepção dessa realidade, reconstruindo-a, com destaques ou apagamentos, de acordo com sua cultura.

É assim que a recepção – um processo longo, que leva tempo e não pode ser aferido em parâmetros estritamente quantitativos – entretece a realidade social, na medida em que o receptor-sujeito vai ressignificar o que ouve, vê ou lê, apropriar-se daquilo a partir de sua cultura, do universo de sua classe, para incorporar ou não a suas práticas. É um lugar de onde se olha e uma perspectiva pela qual se olha, a imbricação do sujeito com todos seus contextos mediadores.

Buscamos sintetizar as diferentes aproximações frente ao termo recepção no que tange à perspectiva latino-americana – questões que orbitam os eixos cultura e poder – diferenciando-o da sua constituição mediante as influências sofridas pelo funcionalismo norte-americano. Resta evidenciar que, quanto aos estudos latino-americanos de recepção, há uma profusão de terminologias: consumo cultural, consumo midiático, circulação, consumo midiaticizado. Fazemos coro a Figaro e Grohmann (2015), para quem não interessa a terminologia a ser empregada – essa variará a partir do paradigma teórico ao qual se filia o pesquisador: o que importa é que seja uma terminologia que empregue “uma concepção de sujeito social/comunicacional envolvida bem como considere as relações de poder” (Ibidem, p. 11).

Portanto, a recepção, como ato cultural, desempenha importante papel na construção da realidade social, assim como o campo da comunicação/educação cuja primazia é a de possibilitar ao sujeito uma leitura crítica da realidade. Daí a importância desses estudos e desse campo e, ainda, do entrecruzamento entre os dois. É a partir daí que podemos perceber os diferentes sentidos que os processos de comunicação alcançam na vida dos sujeitos.

Através dos estudos de recepção em comunhão com o campo da comunicação/educação podemos descobrir quais são os processos reais que resultam do encontro dos discursos dos meios de comunicação apropriados (transitoriamente) ou incorporados (com permanência na cultura) pelos sujeitos–receptores imersos em suas práticas culturais, com um olhar específico, que se indaga pela criticidade do sujeito.

Como exemplo trazemos a investigação empírica acerca da televisão, por meio de seu produto cultural telenovela, que possibilitará sejam apreendidos alguns sentidos se estudada na vida dos sujeitos receptores enquanto público, somente, e, alguns outros, se levada a efeito no contexto do campo da comunicação/educação. Nesse último contexto, a televisão/telenovela são introduzidas no campo, como por exemplo em uma sala de aula, são debatidas e refletidas junto com os alunos e dessa inserção e debate surgirão sentidos e percepções outros do que se fossem analisadas somente na relação entre público/produto cultural.

Sabemos que os estudos de recepção estão preocupados com as características socioculturais dos receptores. Desse modo, o foco se desloca para as práticas sociais e culturais mais amplas, nas quais eles estão integrados. É nesse espaço que se estudará a ressignificação que os receptores produzem com relação aos produtos dos meios de comunicação, ao entendimento das mensagens. E é nesse espaço que ocorre o processo educacional.

Então se antes os estudos e pesquisas de comunicação já interessavam à escola, na atualidade essa nova perspectiva abre caminhos importantes para os que trabalham com educação. Isso porque é da intenção primária do professor o ato de se comunicar. E a opção por uma concepção de um receptor ativo ou passivo altera, em muito, o que se espera do processo educacional:

No caso da primeira – o receptor passivo –, temos a educação autoritária que ainda vige em grande parte das escolas; no caso da segunda – o receptor ativo –, há o processo educacional permeado pelo diálogo, pelo construir juntos de professores e alunos, o que resulta numa educação democrática, aberta, e que possibilita ao aluno reconstruir o mundo em que vive (BACCEGA; GUIMARÃES, 2006, p. 409)

É preciso enfrentar a discussão, perceber o campo, construí-lo como objeto científico, conhecê-lo, pois são os meios que, contemporaneamente, atribuem significado à realidade, conformando nossas identidades. Sua presença envolve a todos, percorrendo todos os níveis: do internacional, ao nacional, ao local; do individual, ao

particular, ao genérico, enlaçando-os, num movimento permanente de ir e vir. Eles apresentam profundas implicações no funcionamento da sociedade contemporânea, participando ativamente do processo educativo.


Nessa condição, os meios têm sido, há algum tempo, um dos objetos das ciências sociais: Sociologia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia etc., estudados a partir do olhar de cada uma delas.

O campo da comunicação/educação é multi e transdisciplinar: Economia, Política, Estética, História, Linguagens, entre outros saberes, o compõem. Cada um deles dialoga com os outros, elaborando, desse modo, um aparato conceitual que coloca os meios no centro das investigações e procura dar conta da complexidade do campo. São as pesquisas que resultam desse diálogo entre os saberes que nos permitem apontar os meios de comunicação como os maiores produtores de significados compartilhados que jamais se viu na sociedade humana, reconhecendo-se, desse modo, sua incidência sobre a realidade social e cultural.

Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e transdisciplinaridade: os caminhos da linguagem. *Comunicação & Educação* n. 15. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, maio/ago. 1999.
- BACCEGA, M.A. Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XI, n. 3, set-dez. 2006.
- BACCEGA, M.A. Narrativa ficcional de televisão: encontro com os temas sociais. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XIV, n. 3, set-dez 2009.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2015.
- COGO, D. Los Estudios de Recepción en América Latina: perspectivas teóricometodológicas. PortalComunicación.com. Disponível em: <http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=48>. Acesso em set. 16.
- ESCOSTEGUY, A. C. *Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FIGARO, R. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In: CITELLI, O.; COSTA, M. C. C. C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- FIGARO, R.; GROHMANN, R. A Recepção serve para pensar: é um 'lugar' de embates. In: XXIV Encontro Anual da Compós. *Anais do XXIV Compós*, Brasília, 2015.
- GUTIERREZ, F. *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*. Bs. As., Humanitas, 1973.

- HUERGO, J. A. Los modos de relacionar: comunicación/educación. In. HUERGO, Jorge Alberto. *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.
- LANDI, O. *Devórame otra vez*. Bs. As., Planeta, 1992.
- LOPES, M. I. V. de; BORELLI, S. H. S.; RESENDE, V. da R. *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.
- MARTÍN-BARERO, Jesús. *Cidade virtual: novos cenários da comunicação*. Comunicação & Educação nº 11. São Paulo: CCA-ECA-USP; Moderna, jan/abr de 1998.
- MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-70.
- MARTÍN-BARBERO, J. Prefácio. In: BACCEGA, M. A *Comunicação e linguagem*. Discursos e ciência. São Paulo, Moderna, 1998.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Ofício de cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARTIN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- OROZCO-GÓMEZ, G. La TV no educa, pero los niños sí aprenden de ella, en *Umbral XXI*, México, nº 1, Universidad Iberoamericana, 1990.
- OROZCO GÓMEZ, G. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- SANTOS, M. Território, espaço banal, lugar-comum. *Jornal da Tarde*. Caderno de Sábado, 9 de novembro de 1998. p.1-2.
- SCHAFF, A. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1974, p. 247-268.
- SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOUSA, M. W. de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.



Capítulo 2
Comunicação e educação:
caminhos para a construção da
cidadania

Comunicação e Educação: nos entremeios da cidadania

Adilson Citelli

“A gente quer ser um cidadão
A gente quer fazer uma nação”
(Gonzaguinha)

1

O substantivo cidadania ganhou profundidade e força no Brasil, como decorrência da promulgação da nossa última Carta Magna, a Constituição cidadã, conforme proclamada pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Ulisses Guimarães. O documento legal foi exarado ao fim da ditadura militar – com os seus sócios civis devidamente alocados no complexo industrial, financeiro, comercial e midiático –, e trazia consigo, no bojo dos anseios pela redemocratização, marcadores doutrinários forjados em torno dos eixos das liberdades individuais e coletivas, e, sobretudo, dos direitos sociais.

A despeito de parecer pouco, o que lá estava era muito, quando se atenta para as nossas iniquidades centenárias. O residual de uma estrutura escravista, discriminatória, patriarcal, começou no documento de 1988 a receber correção de rota no sentido de reverter tal quadro, e que conheceu nos anos recentes avanços importantes, traduzidos em políticas de melhoria no acesso à educação, à saúde, à moradia, à justiça, à redistribuição de renda, etc. Ocorre que vivemos sob o manto de uma irônica fênix tropical, cuja predileção é, ao contrário de sua congênere mitológica, retornar às cinzas. Entende-se porque o termo cidadania consigne, entre nós, conteúdo tênue, de força quase lírica, não raramente recoberto por uma retórica de embustes cuja vocação é a de produzir sentenças e ações voltadas ao apagamento da alteridade. Uma inflexão que colocasse em seu ângulo de interesse o exame do cotidiano das pessoas nas franjas das grandes cidades, do trabalho dos homens e mulheres

no país profundo, do patrimonialismo persistente, da naturalização da miséria, das múltiplas formas de marginalização, encontraria na modernidade periférica um programa coerente voltado a manter vastas camadas da população no estado de subcidadania.

O exercício concreto da cidadania está marcado por constantes mudanças, de certa maneira expressas nas conquistas, garantias ou ampliações de direitos sociais e garantias individuais e coletivas, para nos restringirmos a alguns itens. Claro que nas peculiares circunstâncias brasileiras, sob as quais paira o permanente fantasma da regressão, lembrando o lendário Curupira – tipo bifronte cuja cabeça está para frente e os pés para trás –, a entoar o extemporâneo refrão de “ordem e progresso”, a conviver com o fantasma de nos transformarmos em nova Cuba ou Venezuela, a lutar contra os professores comunistas que dominaram o sistema escolar com o intuito de promover sistemática doutrinação das crianças, ou para induzirem-na a mudar de sexo, temos, ainda, muito a caminhar.

A despeito da longa tradição plasmada em torno dos vocábulos cidadão, cidadania, a ser encontrada desde ao menos os finais do século XVII, é com a afirmação do chamado *welfare state*, o estado de bem-estar social surgido no pós-guerra, em meados do século XX, cujo mister era, sobretudo na Europa Ocidental, assegurar melhores condições de vida à população – como sabido, o universo maior desta questão, estava voltado ao embate político-ideológico centrado no arrefecimento dos conflitos de classe e na oposição ao avanço do socialismo –, que o assunto ganhou maior força de representação. O seu reconhecimento no Brasil, de modo mais incisivo, viria, conforme assinalado, na esteira da Constituição de 1988, ela própria vista, nos dias correntes, como uma das fontes de vários males que assolam o país.

E para assinalar o caráter relativamente recente do debate envolvendo o tema da cidadania entre nós, bastaria lembrar que o livro clássico escrito por Thomas Humphrey Marshall, *Citizenship and social class and other essays*, de 1950, produto de conferência *Citizenship and Social Class*, proferida pelo sociólogo inglês em Cambridge, no ano anterior, só veio à luz em tradução brasileira em 1967, sob o título de *Cidadania, Classe Social e Status*.

Conquanto não esteja em nosso escopo promover maiores comentários acerca do texto de Marshall, mas apenas ilustrar certa repercussão dele no Brasil, cabe a lembrança de que residia no centro de sua tese duas ideias: a existência de nexos entre cidadania e classes sociais e o fato de ter ela, no Ocidente, ocorrido em etapas. Tal gradualismo correspondeu a determinados momentos históricos, a saber: cidadania civil (século XVII: direitos referentes às liberdades individuais e coletivas, a exemplo da expressão e do pensamento, direito à justiça, à religião); cidadania política (século XIX: direito de participação política, votar e ser votado, compor partidos, fazer parte de instituições parlamentares e governamentais); cidadania social (século XX: direitos ligados ao trabalho, à superação de necessidades econômicas). Aqui poderíamos agregar um novo e largo tópico concernente à

chamada cidadania digital (inclusão/exclusão tecnológica, privacidade nas redes, censura e controle na internet, etc.).

Para muitos autores, o modelo explicativo de Marshall, afeito às circunstâncias históricas que marcaram a Inglaterra, é um tanto redutor, ficando demais preso a uma espécie de periodização evolutiva e linear. Segundo mostram estudiosos brasileiros do tema da cidadania, a exemplo de Maria Vitória Benevides (cidadania ativa), Wanderley Guilherme dos Santos (cidadania regulada), José Murilo de Carvalho (estadania), em nosso país a efetivação dos direitos, vários deles elencados no modelo elaborado por Marshall, expressam contingências próprias, a partir de lutas segmentadas, de estratégias entrecruzadas e de consolidação difusa, cujas tensões e paradoxos prosseguem em pleno andamento. É o verificado, no presente momento, nas idas e vindas em torno de uma agenda que flexibiliza a CLT, limita a abrangência do SUS, enfraquece políticas sociais voltadas à melhor distribuição de renda, cria um estapafúrdio teto para os gastos públicos – com os seus reflexos na saúde e na educação¹. A isto devem ser acrescidas normas e leis postas sob o epíteto jocoso de “direitos no papel”, cujo enunciado expressa a boa consciência jurídica que na vida real se dilui no plano da quimera.

E podemos vir a ter mudanças no código penal, decorrentes das chamadas dez medidas anticorrupção, que capitulam despropósitos como os enunciados no artigo 157, § 2º, versando acerca do que é ou não prova lícita/ilícita, com potencial para impactar nos direitos civis:

Exclui-se a ilicitude da prova quando: I – não evidenciado o nexo de causalidade com as ilícitas; II – as derivadas puderem ser obtidas de uma fonte independente das primeiras, assim entendida aquela que por si só, seguindo os trâmites típicos e de praxe, próprios da investigação ou instrução criminal, seria capaz de conduzir ao fato objeto da prova; III – o agente público que houver obtido a prova de boa-fé ou por erro escusável, assim entendida a existência ou inexistência de circunstância ou fato que o levou a crer que a diligência estava legalmente amparada(...). (Os negritos são nossos).

Ou mesmo o estranhíssimo “teste de integridade” do funcionário público, assim formulado no artigo 2º das referidas dez propostas:

A Administração Pública poderá, e os órgãos policiais deverão, submeter os agentes públicos a testes de integridade aleatórios ou dirigidos, cujos resultados poderão ser usados para fins disciplinares, bem como para a instrução de ações cíveis, inclusive a de improbidade administrativa, e criminal. (Os negritos são nossos).

¹ A despeito dos adendos feitos à PEC dos gastos, aprovada no dia 13 de dezembro de 2016, com o seu exercício para transformar, no caso da Educação e Saúde, o teto de aproximadamente 18% para primeira e 13% para a segunda, em valor mínimo, mas considerado o congelamento geral das despesas por 20 anos e adicionada a inflação do ano anterior, economistas como Pedro Linhares Rossi, apontam que se o referido Projeto estivesse em vigência entre os anos de 2006 e 2015, as perdas seriam algo em torno de 320 bilhões para a Educação e 179 bilhões para a Saúde.

Está em jogo, portanto, a exemplo do exposto em alguns artigos do Projeto de Lei voltado a tornar mais eficiente o combate à corrupção, um claro retrocesso do ponto de vista da maturação da cidadania no país. Verifica-se – aspecto revelador do limite proposto pelo modelo de Marshall –, mutabilidades, avanços e recuos que colocam o próprio aparato jurídico sob suspeição, quando não está ele simplesmente tentando exacerbar o seu protagonismo, pois inserido num jogo de interesses voltado à construção de hegemonias. Torna-se esclarecedora a proposição de Michel Foucault, para quem, em resumo, as disputas em torno do poder tendem a seguir duas direções, uma que o situa no âmbito formal do direito e outra afeita às manobras, muitas delas materializadas nas formações discursivas, voltadas à elaboração da "vontade de verdade". Neste constructo conforma-se o círculo de ferro que deseja imantar poder, direito e verdade.

Fazer sobressair o fato da dominação no seu íntimo e em sua brutalidade e a partir daí mostrar não só como o direito é de modo geral o instrumento dessa dominação– o que é consenso – mas também como, até que ponto e sob que forma o direito (e quando digo direito não penso simplesmente na lei, mas no conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o direito) põe em prática, veicula relações que não são relações de soberania e sim de dominação. (FOUCAULT, 1979: 181).

Deste modo, trazer ao debate o tema da cidadania implica reconhecer uma área de envolvimento dos sujeitos vinculada aos desafios concretos em cujo vértice principal reside a melhoria nas condições de vida e trabalho, na ampliação das liberdades individuais e coletivas, na busca da heteronímia social, no confronto capaz de esclarecer as artimanhas da vontade de verdade. Causa pouca estranheza que a retórica em torno da enlevada cidadania transite, comumente, pelos desvãos de preceitos neoliberais, que entregam aos indivíduos a possibilidade quase única de empreender e alcançar o sucesso, ou, ainda, de um jogo piedoso quando não puramente cínico, que reserva aos sujeitos a sagrada liberdade para continuar pronunciando uma vaga categoria de direitos. Políticas mais agressivas acionadoras de estratégias voltadas à inclusão econômica, cultural e social do cidadão passaram a ser tratadas como concessões indevidas e que, no limite, se tornam passíveis de desqualificação e mesmo oposição. Ou, para retomar a indicação de Michel Foucault apontando os desencontros entre os planos do domínio e da práxis; em termos simples: o discurso dominante com a sua lacunar retórica "dos direitos" indo para o norte e a vida cotidiana para o sul:

O problema não é mudar a "consciência" das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais funciona no momento" (FOUCAULT:1984, p.14).

O projeto Escola Sem Partido, do qual sou autor, quer uma escola livre de doutrinação política, religiosa e ideologia, uma escola livre de erotização de criança e adolescentes, uma escola que o professor e o aluno sejam livres para ter acesso ao conteúdo puro, simples, sem vício e sem mentiras. Declaração do Senador Magno Malta. Autor do PLS 193/2016, que altera a LDB, Lei 9394, de 20/12/1996. UOL. 27/08/2016

Uma das maneiras de pensar os vínculos entre comunicação e educação, ou, diretamente, a educomunicação, quando está em pauta o debate sobre a cidadania, é verificar a convergência ou divergência entre os citados planos do domínio e da práxis. Certamente haveria, neste território, muito a se discutir, haja vista o conjunto de problemas aí envolvidos e atinentes a determinados direitos públicos e de natureza republicana. Basta, para tanto, exemplificar a clara distonia entre o exercício discursivo que atravessa o apelo à universalização do ensino de qualidade e da democracia comunicativa e as práticas de abandono da educação pública e do oligopólio e mesmo do monopólio exercido pelos *media*. Os sinais trocados continuam sendo nutridos por razões de domínio apoiadas em formações discursivas que exaltam a importância da escola ou da comunicação democrática, mas, ao mesmo tempo, promovem programático exercício cotidiano para desqualificar seja a educação formal pública seja o empenho de setores sociais em trazer à tona o debate sobre outorga, concessão e posse dos meios eletrônicos, a concentração na produção e distribuição dos produtos comunicativos, etc².

Tal desencontro operativo, que para voltar a Michel Foucault revela a quebra do pacto entre enunciado legal, isto é, pertencente ao plano do domínio, e as ações efetivamente desdobradas na vida das pessoas, se choca com a própria Constituição Federal, em seu Cap. III "Da ordem social" (art. 193 a 232).

Artigo 205: "Da educação, da cultura, do desporto:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Artigo 220, § 5º:

Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio;

² Entidades e organizações como o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), Executiva Nacional de Estudantes de Comunicação (ENECOS), Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC) e o Interozes (Coletivo Brasil de Comunicação Social), vem se empenhando em promover ações legais, inclusive junto ao Supremo Tribunal Federal, no sentido de fazer valer o Artigo 54 da Constituição Federal, que proíbe políticos de firmarem contrato com pessoa jurídica de direito público, autarquia, empresa pública, sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público. Além do Código Brasileiro de Telecomunicações que diz: "não poderá exercer a função de diretor ou gerente de concessionária, permissionária ou autorizada de serviço de radiodifusão quem esteja no gozo de imunidade parlamentar ou de foro especial". Cláusulas todas amplamente desrespeitadas e que contribuem para a manutenção do chamado "coronelismo eletrônico".

Artigo 221:

A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação; III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei.

O primeiro enunciado asseguraria o preparo para o exercício da cidadania cuja tradução prática, em um dos vetores das interfaces educação-comunicação, viria pela descentralização da propriedade dos meios e pela capilaridade, diversidade e abrangência dos produtos, linguagens e discursos postos em movimento pelas inúmeras possibilidades comunicativas. Por esse vetor, encontramos-nos a meio caminho, parados nalgum ponto espinhoso entre o avanço e o retrocesso do espectro democrático, impactando negativamente na expressão canônica “exercício da cidadania”.

Equivale dizer, se o estatuto legal traz consigo várias intercorrências, conforme registrado noutra ocasião, traduzidas de maneira evidente no conflito domínio x práxis, circunda-nos o risco adicional de vê-lo agravado. Os movimentos que por aí seguem encontram nos liames que amarram poder político, interesses econômicos e determinados setores sociais, uma aliança forte o suficiente para travar, dificultar ou desviar o esclarecimento dos nexos entre a construção da cidadania e o papel exercitado pelos sistemas e processos de comunicação. Em chave problemática próxima encontra-se a educação formal, cujas propostas e programas parecem dirigidos, antes, a usuários ou consumidores de informações, mais ou menos qualificadas, do que a sujeitos de um processo que deveria ter nas instituições escolares fontes de inovação e esclarecimento³.

Apenas para reforçar a assertiva geral, basta seguir os passos do movimento autointitulado “Escola sem partido”. É de sua lavra uma proposta básica, já adequada e aprovada em Assembleias Legislativas como as de Alagoas – e a tramitar em outros Estados e Municípios –, voltada à montagem de uma educação formal sem inflexão doutrinária e marcada pela neutralidade, seja lá o que isto signifique. A mesma propositura foi encampada pelo Senador Magno Malta, que, a partir dela, elaborou Projeto de Lei, ora em exame no Senado (PLS 193/2016), visando a modificar dispositivos da LDB, de sorte a realizar ajustes que atendam aos desígnios do citado movimento. O processo encontra-se na Comissão de Educação do Senado, sob relatoria de Cristóvão Buarque⁴.

³ A se observar como vem ocorrendo a tramitação do Projeto de Lei (PL) 6840/2013, que pretende reformar o ensino médio. O caráter de urgência no trâmite da matéria denuncia, por si mesmo, o modo enviesado como os técnicos do Ministério da Educação pensam a presença da cidadania na definição das políticas educacionais.

⁴ O procurador-geral da República, no mês de outubro de 2016, decretou a inconstitucionalidade da Lei alagoana 7.800, de 2015, que instituiu o Programa Escola Livre, lastreado na proposta da Escola Sem Partido. Para Rodrigo Janot, o projeto despreza a capacidade intelectual dos alunos, restringe a liberdade de expressão e vai contra os princípios educacionais e constitucionais brasileiros.

Segundo o documento em tela, o professor não pode manifestar ideias, opiniões, argumentos sem mostrar o seu contrário. O princípio físico do big-bang, as considerações acerca da origem do universo baseadas em leis naturais, a teoria da evolução das espécies, devem ser, segundo o entendimento dos militantes da Escola sem Partido, necessariamente acompanhados das explicações criacionistas. O pensamento de Galileu Galilei, Newton, Darwin, Einstein, Hawking precisa receber o mesmo tratamento daquele proferido pelos escritos religiosos inspirado pelo Criador de todas as coisas; a demonstração científica e o dogma religioso encontram-se no mesmo pé de igualdade, logo requisitando tratamento isonômico por parte do professor. Equivalem-se, por tal viés, o depoimento do torturado e do torturador, afinal a ambos fica reservado o sagrado direito de fornecerem as suas versões dos acontecimentos.

Exame sobre o assinalado projeto de Lei, marcado em vários momentos por confusão expressiva, mas acertado sob o ângulo geral de uma doutrina redutora, cuja formulação digressiva fica abrigada pelo enunciado geral da neutralidade, revela um conjunto de artigos, capítulos e parágrafos cujo mérito maior é o de cercear o trabalho dos docentes e promover uma educação limitada ao caráter enciclopédico e arquivista. Vejamos alguns exemplos explicitados na PLS 193/2016:

Art. 2º VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (Os negritos são nossos).

Dispensando a dubiedade do pronome demonstrativo presente no caput do artigo, “as suas convicções”, expediente que fica vagando sem localizar a quem pertencem as “convicções”, se a pais ou filhos, o prosseguimento do enunciado, incluindo o parágrafo único, é quase afronta à lógica, haja vista registrar consequência sem causa; dedução sem premissa; demonstração sem prova. Ou seja, caso típico de argumento pretextual. Afinal inexistente notícia de que no Brasil e mesmo noutros quadrantes deste vasto mundo, o poder público interfira na opção sexual dos alunos. Em última análise, o que se inscreve no referido artigo é a proibição do debate sobre as questões de gênero⁵; na censura e na interdição é que reside o sentido último do enunciado.

⁵ Apesar da decretada inconstitucionalidade do Projeto em questão, os seus militantes vêm adotando a estratégia de constranger as escolas através de medidas judiciais. Os exemplos são muitos, bastando lembrar o caso recente de uma tradicional escola pública de São Paulo, Amorim Lima, reconhecida pelo seu trabalho inovador, cuja diretora foi notificada por ter permitido, com o respaldo amplo de famílias e estudantes, uma semana de Gênero e Educação. Um abaixo assinado feito por alunos, pais e entidades da sociedade civil, para repudiar a medida judicial, cujo ingresso na justiça se deu através de um vereador paulistano, lembrava que a tentativa de cerceamento do debate ia contra a Constituição de 1988, as Diretrizes Nacionais de Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), além da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

E prossegue a batalha ideológica travada pela Escola sem Partido, deixando registrado nos mínimos detalhes a cruzada persecutória na qual está envolvida:

Art. 3º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

E continua a tentativa de promover o máximo controle e monitoramento das ações educacionais:

Art. 4º. As escolas confessionais e também as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados. (Os negritos são nossos).

A vigilância permanente associada ao estapafúrdio chega às raias de judicializar o próprio incontornável, afinal levar a sério o que se lê no artigo acima, significaria, no limite, inviabilizar a própria escola como instituição voltada ao diálogo permanente, a projetos didático-pedagógicos necessariamente flexíveis e a serem retrabalhados segundo interesses dos jovens e demandas do mundo real. O artigo em tela, graças ao seu espírito fiscalizador, propõe sejam condenadas ao silêncio as próprias orientações e reorientações das aulas, decorrentes das interlocuções entre docentes e discentes, sobretudo tendo em vista o cenário marcado pela rapidez das informações, pelas trocas resultantes do uso extensivo das tecnologias, movimentos pouco ajustados a protocolos preliminares rígidos o suficiente para vigiar e punir os que deles se afastem.

No afã de tudo inspecionar, confundindo processos educativos com regras de trânsito, o Projeto, se tem por fim último criminalizar o professor e decretar a infantilização dos alunos – como se estivessem eles mergulhados em um estado de pureza a ser preservado nalguma seara entre a metafísica e a religião –, também inclui os pais como sujeitos que, tudo indica, fazem parte de uma brigada consoante ao pensamento único, sem condições de interferir na vida real das escolas, através de reuniões, conselhos, etc. Sendo a vigilância e a punição os intuitos centrais da PLS 193/2016, o tal “pleno conhecimento dos temas ministrados e enfoques adotados”, surge como platITUDE diversionista e pretextual, a ser colocada no âmbito da luta política e ideológica, mas sem nenhuma funcionalidade prática pela tibieza de suas próprias pretensões.

Em seu caminho para manter os docentes sob o efeito do terror permanente, o PLS arrola um espantoso conjunto de proibições, conforme abaixo:

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

I – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias⁶.

II – O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V – O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (Os negritos são nossos).

Ou seja, discentes são unidades robotizadas que perfilam "audiência cativa". Os narcotizados pela verve docente não pensam, sequer avaliam ou julgam: em sua passividade de pasmos assemelham-se às ostras que servem como filtros das águas do mar. E como os moluscos, talvez só retenham as impurezas. Os professores, por sua vez, são todos iguais, a comporem um batalhão que comunga de idênticas ou aproximadas crenças, conceitos e valores. Daí ministrarem aulas orientadas por um só conceito, visão ou perspectiva, impedindo que os discentes comparem, contrariem, coloquem em oposição assertivas e concepções dos seus variados docentes (no nível médio podendo alcançar mais de uma dezena de disciplinas e professores) e mesmo divirjam entre si. Os formuladores da disparatada caricatura educacional – aparentemente alheios ao que acontece na escola real, até mesmo pelo fato de os ímpetus reformistas que expressam estarem menos em linha com os problemas pedagógicos e mais voltados ao terreno das contendas políticas e ideológicas – prosseguem trilhando o nostálgico caminho que concebia serem as salas de aula reguladas por audiências impotentes cuja capacidade de discernir ficava ao sabor das lufadas de vento⁷.

⁶ A se lembrar que na Constituição Federal, Título II "Dos direitos e garantias fundamentais", capítulo I "Dos direitos e deveres individuais e coletivos", formula em seu artigo 5º, parágrafos: IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

⁷ Os alunos que ocuparam as escolas estaduais em São Paulo, no início de 2016, praticamente paralisando o sistema, e de cuja ação resultou, inclusive, a abertura da CPI da Merenda, na Assembleia Legislativa, e os demais movimentos estudantis ocorridos no final de 2016, talvez não se vejam como "plateia cativa". Também os alunos que se opuseram aos seus colegas devem olhar com desconfiança o epíteto, igualmente a eles dirigido, de auditório submisso.

Curiosamente o mesmo professor que está proibido de "manipular", "converter", "doutrinar", terá por obrigação impedir que "estudantes ou terceiros (sic)" violem o andamento da aula; agora, ao discente, é dado o direito de agir quase como força policial, vetando, por exemplo, membros de grêmios e associações de alunos de dialogarem com os seus colegas sobre assuntos de interesse da categoria. Vale dizer, o professor é autônomo para obstruir iniciativas de alunos, desde que julgue estarem sendo violados alguns dos itens postos no Artigo 5º. Neste caso, funciona o arbítrio e a capacidade de discernir; infelizmente falta a mesma generosidade aos formuladores do Projeto quando se trata de garantir alguma liberdade de cátedra ao professor.

Cabe acrescentar um adendo referente às justificativas do Projeto, em particular a de número 14:

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Enfim, voltamos ao ponto de origem do nosso texto e às operações singulares e, muitas vezes, inusitadas que circundam o conceito de cidadania, na presente passagem ligada à educação. O Projeto em exame, com toda a sua extravagância, tonalidade folclórica e opiniões paradoxais, repete, por duas vezes, nas razões finais que está dirigido à preparação do educando para a cidadania, insistindo que para alcançar tal objetivo é imperioso combater o "abuso da liberdade de ensinar". Observe-se que descomedimentos, exorbitâncias, de qualquer natureza, podem ser devidamente capitulados e julgados segundo legislação própria, bastando acionar o Código Penal, o Estatuto do Magistério, o Estatuto do funcionário público, etc. A Procuradoria Geral da República, ao decretar a inconstitucionalidade do Projeto Escola livre, de Alagoas, lembra que eventuais desmandos por alguns docentes não justificavam promover generalizada caça às bruxas, impondo "policiamento indiscriminado do que se diz e pratica em sala de aula"⁸.

Deixemos, portanto, à imaginação projetar qual o conceito de cidadania está sendo avocado pelos propugnadores do PLS e que tipo de cidadãos desejam formar. Para os nossos interesses imediatos é suficiente relembrar que a tensão entre domínio e práxis resta, aqui, em sua máxima clarividência. Ou, em termos diretos: fica esclarecida a própria negação do exercício da cidadania.

⁸ Ou como aparece na decisão de Rodrigo Janot: "Sem liberdade de ensinar e de aprender não há o próprio direito à educação. Entre a vedação apriorística de conteúdos e a liberdade de ensino, esta é preferível".

A despeito das possíveis circunscrições em torno do termo cidadania, está ele colocado no miolo das inter-relações comunicação e educação. Por várias entradas, as propostas que circulam em torno da educomunicação entendem os processos de democratização da comunicação – compreendidas as questões da propriedade dos veículos, da produção e circulação dos produtos midiáticos –, e da própria educação – a ser pensada em ambientes dialógicos, co-participativos –, como instâncias decisivas para que a proclamada cidadania não fique a meio caminho.

Os envolvidos no estudo das interfaces comunicativo-educativas, em diferentes vertentes e abrigados sob designadores como educomunicação, educomídia, mídia-educação, pedagogia da comunicação, *media literacy*, *media education*, *media literacy in education*, de algum modo e nalgum nível, promovem a ideia segundo a qual, no mundo contemporâneo, é imperioso aproximar os verbos comunicar e educar quando está em mira a formação mais completa do cidadão.

Um pouco desta perspectiva está assentada em pioneiros que buscaram elaborar, ao seu modo, e conforme características históricas do seu tempo, uma visão da nacionalidade que trouxesse à cena a preocupação formativa voltada à cidadania. E para tanto acionaram um programa de trabalho que aproximasse da educação as possibilidades comunicativas disponibilizadas pelas tecnologias em curso, basicamente o rádio e meios impressos. E após os anos 1950, a televisão. Para nos restringirmos a alguns nomes, bastaria lembrar Roquette Pinto, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Em particular o último, a despeito das condições específicas nas quais avançou o seu primeiro pensamento acerca da comunicação – ainda pouco ligado aos mediadores técnicos – no livro publicado em 1973, sob o título *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Aqui viceja a ideia de que os termos intercomunicação, intersubjetividade e co-intencionalidade estariam desafiados a ocupar o núcleo dos projetos educativos. Com isto o entendimento da necessária mudança nos modos tradicionais de fazer educação, seja formal ou não formal, calcada, quase sempre, em princípios unidirecionais, de procedimentos de força e poder, enciclopédica e arquivista, para os laços interativos aptos a gerar deslocamentos nos lugares de fala ocupados por discentes e docentes:

A co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito mediatizador da comunicação (FREIRE, 1983, p.45).

Ou ainda:

Só se comunica o inteligível na medida em que é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1983, p.46).

As assertivas abrem para duas dimensões articuladas: uma que associa os processos educacionais às dinâmicas comunicativas, outra que vincula constituição dos campos de sentidos a estratégias co-enunciativas. Posto noutro registro, o conceito de comunicação fica amarrado a uma linhagem interlocutiva, dialógica, de reconhecimento da alteridade, opondo-se, portanto, a práticas correntes, ainda hoje, na escola e nos media. Por isso, os inevitáveis liames entre educação e comunicação, para ocorrerem na plenitude gnosiológica que as ensejam, urge dirigir-se a contextos de acolhimento da palavra de outrem e de acionamento da transitividade discursiva.

Como se verifica, as questões envolvendo o tema da cidadania possuem amplo espectro, com interveniências e desdobramentos nem sempre esclarecidos no fogo vivo das relações sociais; considerá-la nesta área de interfaces educacionais é relevante, sobretudo em conjuntura histórica marcada pela centralidade estratégica da comunicação, em suas inúmeras articulações tecnoculturais, e pelos imperativos de uma educação qualificada que traga consigo as marcas do conhecimento emancipador.

Conclusão

Em linhas gerais, intentamos apontar como os problemas envolvendo a formação da cidadania, a despeito das discussões que o termo vem suscitando, passam, também, pelo trabalho em realização por pesquisadores, docentes, movimentos sociais, organizações não governamentais, discentes, associações profissionais, instituições públicas, voltados ao entendimento e às práticas postas na interface comunicação-educação.

Certamente, é preciso afinar os entendimentos do que significa falar, hoje, em comunicação, quer no âmbito dos sistemas quer dos processos. O alargamento, a abrangência e a diversidade dela, na pluralidade dos dispositivos, nas amplas possibilidades que oferecem, sempre tendo em mira o fato de atuarmos no interior de um campo de forças marcado por evidentes mecanismos de domínio, situam a comunicação em plano decisivo para o andamento da vida social.

Do mesmo modo, a educação, hoje marcada pelos seus envolvimento com a comunicação, requisita aprofundamento do debate acerca do lugar que ocupa em um mundo de permanentes mudanças sociotécnicas, culturais, comportamentais, etc. Esquivar dos acenos lançados pelo discurso neoliberal da modernização escolar, das tentações autoritárias dirigidas ao controle dos professores e travestidas em uma aparente neutralidade do conhecimento, e levar a termo uma educação comprometida com as pedagogias da autonomia, do diálogo, da co-participação é o desafio a ser enfrentado e cuja monta está longe de ser pequena. Aprofundar o debate sobre a cidadania (civil, social, política, digital, etc.) requisita de quem trabalha nas interfaces comunicação-educação compromisso decisivo com ao menos três palavras: democracia, intercomunicação, emancipação.

Referências

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação. A linguagem em movimento*. São Paulo, Senac, 2001

_____. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo, Cortez, 2006

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ed. Rio de Janeiro, 1983.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge, CUP, 1950

Comunicação, educação e neoliberalismo

Venício A. de Lima

A noção moderna de cidadania tem suas origens na *vida activa da polis* ateniense e na *res publica, res populi* romana. Ela foi sendo construída em um longo processo histórico que passa pela "Bill of Rights" inglesa de 1698, pela "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" francesa de 1789 e pelo desenvolvimento do capitalismo, sobretudo, a partir da segunda metade do século XVIII.

Contemporaneamente foi o sociólogo britânico Thomas H. Marshall, em seu clássico *Cidadania, Classe Social e Status* de 1949, que se tornou referência obrigatória para os estudos sobre a cidadania ao defini-la em três dimensões - civil, política e social – cada uma fundada em um princípio e uma base institucional distintos.

De qualquer maneira, Stuart Hall e David Held nos advertiram, ainda em 1989, que "como todos os conceitos políticos chave do nosso tempo, (o de cidadania) pode ser apropriado por discursos políticos muito diferentes e articulado a posições políticas muito distintas" (p.174)¹.

Exatamente por essa razão há de se fazer uma distinção fundamental entre duas concepções correntes de cidadania: uma na tradição liberal e outra na tradição republicana. Essas tradições não se constituem de forma totalmente coesas e são plurais em si mesmas (Bignotto, 2013).

¹ As traduções de textos citados em sua versão original na língua inglesa foram feitas livremente pelo Autor.

Na tradição liberal, a cidadania é individualista, expressa interesses e direitos subjetivos privados e, por isso, dificulta a passagem da dimensão privada da vida do cidadão para sua dimensão pública, implicando ainda uma tensão não resolvida entre liberdade e igualdade².

Na tradição republicana, ao contrário, a cidadania é um conceito relacional – não individualista – que implica em reconhecimento mútuo, em simetria de acesso a direitos e deveres nos campos econômico, étnico-racial e de gênero.

Implícitas nessas duas tradições estão visões distintas do que constitua a própria liberdade. Na perspectiva liberal, prevalece o caráter pré-político e privado da liberdade. Entende-se a liberdade como se ela pudesse ser desvinculada da política e como um direito formado exclusivamente na esfera privada. A versão mais conhecida dessa perspectiva é a que reduz a liberdade à ausência de interferência externa na ação do indivíduo, a nomeada *liberdade negativa*.

Já na perspectiva republicana, prevalece a ideia de liberdade associada à *vida activa*, ao autogoverno, à participação na vida pública. A liberdade individual é construída politicamente.

A liberdade republicana se associa historicamente à democracia clássica grega, à república romana e ao humanismo cívico do início da idade moderna. Já a liberdade liberal tem sua matriz no liberalismo que se constrói a partir do século XVII na Inglaterra, depois como reação conservadora à Revolução Francesa e se consolida no século XIX.

São tradições distintas: uma se origina em Atenas, passa por Roma e se filia modernamente a pensadores como Maquiavel, Milton e Paine. A outra a Hobbes, Locke, Constant e, mais recentemente, a Isaiah Berlin³.

Há, no entanto, uma diferença que nos interessa em particular. Embora ambas as tradições reconheçam a comunicação (*a liberdade de expressão*) como fundamental para a plena realização da cidadania – e da democracia política, e embora a comunicação também perpassasse as três dimensões da cidadania definidas por Marshall, constituindo-se, ao mesmo tempo, em direito civil – liberdade individual de expressão; em direito político – através do direito à comunicação, que vai além do direito de ser informado; e em direito social – através do direito a uma política pública democrática de comunicação que assegure pluralidade e diversidade na representação de ideias e opiniões no espaço público e na formação de uma opinião pública democrática, uma

² Como se sabe, já em 1843, no seu ensaio de juventude "Sobre a questão judaica", Karl Marx condenava como ilusória a separação entre igualdade política e desigualdade econômica feita pelo Liberalismo, da mesma forma que a autonomia e a liberdade atribuídas ao indivíduo. Ele considerava que essa separação ilusória era necessária à própria reprodução das relações capitalistas. Quando o Estado capitalista não reconhece como políticas as distinções de nascimento, classe social, educação e ocupação, ele permite que essas distinções operem livremente na sociedade, independentemente do princípio da igualdade embutido na noção de cidadania. Para além disso, Karl Marx considerava que as pretensas conquistas no campo da cidadania legitimavam e incorporavam os trabalhadores ao capitalismo, afastando-os cada vez mais de seus verdadeiros objetivos (cf. Marx, [1843] 1964).

³ Uma introdução às diferentes tradições do conceito de liberdade está em Skinner (1999).

divergência fundamental permanece quanto ao papel que o Estado deve desempenhar em relação a essa liberdade⁴.

Na tradição liberal, o Estado deve abster-se totalmente de qualquer interferência em relação à liberdade de expressão dos cidadãos. Essa interferência é entendida como cerceamento da liberdade individual, como uma forma de censura.

Na tradição republicana, ao contrário, a intervenção do Estado é bem-vinda na medida em que são os cidadãos que definem, através de sua participação política na *res publica* [vida activa], as regras que serão seguidas para que a liberdade seja desfrutada em sua plenitude [autogoverno]. A liberdade de expressão é o instrumento básico dessa participação e, embora se realize tanto no espaço público quanto no espaço privado, neste, ela só é possível através da política, vale dizer, de sua defesa pública. Cabe ao Estado garantir que todos os cidadãos possam exercer igualitária e plenamente a liberdade de expressão.

Cidadania no Brasil

A história da cidadania no Brasil, tem se caracterizado mais por sua ausência. Entre nós, a ordenação jurídico-formal, quando existente, não tem sido capaz de se traduzir em exercício concreto de direitos. Fala sempre mais alto a estrutura de classes onde prevalece a desigualdade e a hierarquia.

A origem do próprio sentido da nacionalidade brasileira, indispensável à constituição de uma identidade social, por exemplo, é historicamente recente. O historiador José Murilo de Carvalho (2001) argumenta que não teria havido consciência nacional no Brasil antes da Guerra do Paraguai, isto é, antes de 1870.

A cidadania política indireta pelo voto qualificado, existente desde o início do Império, era restrita a homens, chefes de família e proprietários. As mulheres só conquistaram o direito ao voto em 1930 e as restrições ao analfabeto só foram de facto eliminadas pela Constituição de 1988.

Por outro lado, a Abolição, que só é conquistada no final do século XIX, às vésperas da República, depois de quatro séculos de escravidão, inaugura um longo e lento processo de conquistas da cidadania civil. As relações patriarcais e a força da Igreja Católica, que controlava, na prática, toda a vida civil, desde o nascimento até a morte, são apenas dois dos formidáveis obstáculos que tiveram que ser ultrapassados. Um exemplo: somente a partir de 1962, com o Estatuto da Mulher Casada, as mulheres não precisam mais pedir autorização ao marido para trabalhar.

⁴ Para uma ampla discussão sobre a liberdade de expressão cf. Lima (2012).

A virada neoliberal

A virada neoliberal que atravessa o mundo, sobretudo a partir dos anos 80 do século passado, tem provocado profundas transformações no próprio conceito de cidadania, inclusive no Brasil. Essas transformações não teriam alcançado a tremenda amplitude que alcançaram não fossem a educação e a comunicação (mídia), essa como o grande "educador coletivo".

Embora de forma seletiva, quero apontar algumas características do neoliberalismo e o papel que a educação e a comunicação (mídia) desempenham em sua consolidação universal.

Uma primeira e importante característica do neoliberalismo, como recentemente afirmou o jornalista e autor britânico George Monbiot (De Guardian, 15/4/2016) é seu anonimato. Afirma ele:

A ideologia que domina nossas vidas não tem nome, para a maioria das pessoas. Mencione-o numa conversa e você verá que seu interlocutor dá de ombros. Mesmo que tenha ouvido o termo antes, encontrará dificuldade para defini-lo. Neoliberalismo: você sabe o que é isso? O anonimato é tanto sintoma quanto causa de seu poder⁵.

Na verdade, para além de constituir "um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas" (Harvey, p. 27), o neoliberalismo é "o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade". O neoliberalismo constitui "uma nova razão do mundo" (Dardot e Laval, p. 34).

Na sua caracterização do neoliberalismo Dardot e Laval lembram, mas vão além, do "imenso cosmos social" que, no início do século passado, Max Weber identificou como caracterizando a "moderna ordem econômica" capitalista que aprisionava os indivíduos numa "gaiola de ferro" na famosa passagem de "A Ética Protestante e o espírito do capitalismo":

O puritano quis trabalhar como uma vocação; todos nós fomos forçados a fazer o mesmo. Pois quando o ascetismo foi levado para fora das celas monásticas e introduzido na vida quotidiana e começou a dominar a moralidade laica, desempenhou seu papel na construção do imenso cosmo da moderna ordem econômica. Esta ordem está hoje ligada às condições técnica e econômica da produção pelas máquinas, que determina a Vida de todos indivíduos nascidos sob este regime com força irresistível, não apenas os envolvidos diretamente com a aquisição econômica. E talvez assim a determine até que seja queimada a última tonelada de carvão fóssil. Na visão de Richard Baxter (Calvinista inglês, 1615-1691), o cuidado para com os bens materiais deveria repousar sobre os "ombros [do santo] como um leve manto, que pode ser atirado de lado a qualquer momento." Mas o destino quis que o manto se tornasse uma gaiola de ferro. (Dardot, Laval, 2016, p. 181)

⁵ Conferir em: <<https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot>>. Acesso em: 20 abr 2017.

Nos nossos dias, todavia, como diriam Dardot e Laval, cada indivíduo é obrigado a construir sua própria "gaiola de ferro".

Para se chegar a essa "nova razão do mundo" a grande virada neoliberal foi acompanhada de uma estratégia deliberada de educação e formação da opinião pública. "Pais fundadores" como Ludwig von Mises, Friedrich Hayek e Milton Friedman chamaram a atenção para a importância fundamental da "batalha das ideias" na educação formal (sobretudo no ensino de economia no nível médio e nas universidades) e na difusão da vulgata neoliberal através dos meios de comunicação.

Faz parte dessa estratégia a criação, em todo o mundo, de *think tanks* para promover e defender o neoliberalismo, financiados por poderosos grupos empresariais. Aliás, esse tem sido o principal objetivo deles, como afirma Moraes (p. 232-233):

Os think tanks (...) existem para modelar as condições de possibilidade e de visibilidade das políticas. Para construir, nas mentes e nos corações dos indivíduos, aquilo que devem considerar crível e factível. Em suma, think tanks não se limitam a modular as políticas. Tentam é modelar o ambiente geral da política, a agenda. O que pretendem, podemos dizer, é definir o quadro em que se formam as percepções da realidade, de modo a induzir as "escolhas" e "preferências". Daí a relevância, para essas organizações, da indústria da mídia e do entretenimento.

Levantamento feito pela Universidade da Pensilvânia, apontava a existência no Brasil de 82 *think tanks* em 2014, número apenas inferior ao da Argentina que registrava 137. E entre os 50 mais importantes da América do Sul e Central, 7 eram think tanks brasileiros (cf. Rocha, p. 261)

Essa estratégia deliberada de educação e formação da opinião pública acabou por provocar "*uma reviravolta na crítica social*". Como lembram Dardot e Laval (p. 209 e 206):

Até os anos 70, desemprego, desigualdades sociais, inflação e alienação eram patologias sociais atribuídas ao capitalismo; a partir dos anos 90, os mesmos males foram sistematicamente atribuídos ao estado. O capitalismo deixou de ser o problema e se tornou a solução universal. (...) "Essa imensa onda (...) fabricou um consentimento, se não da população, ao menos das elites que tinham o monopólio da palavra pública, e permitiu que aqueles que ainda ousavam opor-se fossem estigmatizados como arcaicos" [negrito nosso].

Uma expressão inquestionável dessa "nova razão do mundo" é o vocabulário da vulgata neoliberal centrado na lógica do mercado, da competição e da empresa que, nos últimos anos, foi sendo sistematicamente introduzido no nosso cotidiano: *investimento afetivo, relação custo-benefício, janelas de oportunidade, fidelizar, flexibilizar, empoderar, oportunizar, disponibilizar, agregar valor, sinergia, reengenharia, gestão eficaz, empreendedorismo,*

volatilidade, fluidez, etc. etc. além de toda a nova linguagem da administração pública transformada em gestão empresarial e de todos os insuportáveis gerúndios do telemarketing.

Mas a característica fundamental do neoliberalismo é sua desconstrução clandestina do *demos* (W. Brown). A substituição da cidadania definida como preocupação com o bem público, por uma cidadania que reduz o cidadão ao *homo economicus*, elimina a ideia de povo, de um *demos* que afirma sua soberania política coletiva. Prevalece a lógica do mercado, da competição e da empresa e desaparece o *homo politicus*.

No seu *Undoing the Demos, Neoliberalism's stealth's revolution* (2016), Wendy Brown, afirma:

Quando o próprio campo da política é "pensado" em termos econômicos, desaparecem os fundamentos para uma cidadania vinculada à coisa pública e ao bem comum. O problema não é só que bens públicos não são mais financiados e objetivos comuns são desvalorizados pela razão neoliberal – embora isso aconteça – mas que a cidadania ela mesma perde sua força política e seu espaço público. (...) Na medida em que o neoliberalismo conduz uma guerra contra os bens públicos e contra a própria ideia de público, incluindo a cidadania para além de mera afiliação, ele encolhe/reduz dramaticamente a vida pública sem, no entanto, matar a política. Disputas continuam em torno do poder, dos valores hegemônicos, dos recursos e de rumos futuros. (...) Mas o neoliberalismo gera uma política sem instituições democráticas que garantiriam um público democrático e tudo que esse público representa no que tem de melhor: paixão informada, deliberação respeitosa, soberania e resistência a poderes que o anulariam ou minariam. (2016, p.39)

A desconfiança em relação ao poder do *demos* já se manifesta de forma clara no famoso relatório da Comissão Trilateral de 1975⁶ que se queixava do excesso de democracia e diagnosticava que ela só pode funcionar com um certo grau de apatia e não participação da parte de certos indivíduos e grupos (Dardot e Laval, p. 194).

Instala-se desde então o processo que Wendy Brown chama de des-democratização: a inutilização prática das categorias fundadoras da democracia liberal. Dardot e Laval (pp. 389/390) afirmam:

A governamentalidade⁷ neoliberal não é democrática na forma e antidemocrática nos fatos: ela simplesmente não é mais democrática, nem mesmo no sentido formal, mas nem por isso identifica-se com um exercício ditatorial ou autoritário do poder. Ela é a-democrática.

A tristemente conhecida observação de Friedrich Hayek, feita em entrevista ao jornal *El Mercurio* do Chile, em 1981, em plena ditadura de Pinochet, transformou-se em emblema do desprezo neoliberal pela democracia:

⁶ A Comissão Trilateral foi fundada por David Rockefeller em 1973 e reúne membros selecionados da elite política e econômica mundial oriundos dos EUA, da Europa e do Japão, daí seu nome.

⁷ Para Wendy Brown, a governamentalidade neoliberal – um conceito introduzido por Michel Foucault – inclui "o conjunto de técnicas de governo que ultrapassam a estrita ação do Estado e orquestram a forma como os sujeitos se conduzem por si mesmos". Citada em Dardot e Laval, p. 378.

É possível para um ditador governar de forma liberal. É também possível para uma democracia governar sem liberalismo nenhum. Prefiro um ditador liberal a um governo democrático sem liberalismo⁸.

Paralelamente à desconstrução do *demos* e a desconfiança para com a democracia, o neoliberalismo ainda promove uma “desmoralização dos indivíduos” através de um permanente processo de “responsabilização” que atribui a cada um as razões de seu próprio fracasso. Autores como Gary Becker e George Gilder forneceram as justificativas teóricas para governantes como Margaret Thatcher que “*explorou largamente o script da culpa individual desenvolvendo a ideia de que a sociedade não deveria nunca mais ser considerada responsável pela sorte dos indivíduos*” (Dardot e Laval, p. 220). Esse processo perverso, combinado com correntes religiosas populares nos nossos dias, deu origem ao que tem sido nomeado de “teologia da culpa” poderoso instrumento de construção da fábrica de consentimento neoliberal⁹.

Comunicação/mídia ('educador coletivo') e cidadania neoliberal

Antes mesmo da virada neoliberal, o sistema privado de mídia no Brasil, salvo raras exceções, construiu uma história de descompromisso com a democracia como, aliás, sempre foi a própria tradição liberal no nosso país¹⁰. São inúmeros e bem documentados os exemplos, desde a queda de Getúlio Vargas em 1954, passando pelo golpe civil-militar de 1964 até o “golpe parlamentar” de 2016¹¹.

Em 2011, em Prefácio que escreveu para o meu *Regulação das Comunicações – história, poder e direitos*, o jornalista e professor Bernardo Kucinski (p. 12) já vinculava a mídia brasileira ao projeto e à vulgata neoliberal:

No Brasil, os três grandes jornais de referência nacional – Estadão, Folha de S. Paulo e O Globo, e mais alguns importantes diários regionais como o Correio Braziliense e o Zero Hora, de Porto Alegre, e ainda a revista Veja e os canais de televisão e rádio do grupo Globo – formam hoje um compacto político-ideológico em defesa dos fundamentos do modelo econômico chamado neoliberal: privatizações, terceirizações, flexibilização das leis trabalhistas e desregulação do movimento de capitais. Também combatem em uníssono as principais políticas públicas do governo, como o Bolsa Família, o Plano Nacional de Direitos Humanos, as cotas nas universidades e a política externa. Tornaram-se assim substitutos de um grande partido político conservador e protagonistas centrais na cena político-eleitoral.

⁸ Citado em Dardot e Laval, p. 184, nota de rodapé nº 101.

⁹ O teólogo coreano/brasileiro Jung Mo Sung tem estudado as relações entre neoliberalismo e religião inclusive a “teologia da culpa”. Cf. Carlotti (5/7/2016).

¹⁰ Cf., por exemplo, Costa (2008).

¹¹ Cf., dentre outros, José (2015), Carvalho (2014), Fonseca (2005), Fonseca (2011) e Souza (2016).

Na verdade, nas últimas décadas, o sistema privado de mídia – no Brasil e no mundo – tem se constituído em elemento fundamental do projeto neoliberal, dentre outras muitas formas, colaborando de maneira decisiva – com seus intelectuais midiáticos e jornalistas convertidos – na “reviravolta da crítica social”, ajudando a naturalizar o vocabulário da vulgata neoliberal que cimeta a construção hegemônica, torna invisível e dá sustentação a essa “nova razão do mundo”.

Qual cidadania é possível no neoliberalismo?

Diante da trajetória histórica da cidadania entre nós e diante da “virada neoliberal” resta ponderar sobre quais pressupostos básicos devem orientar o enfrentamento dos desafios relativos à comunicação e à educação para a construção de uma cidadania democrática e republicana. Lembro três:

Primeiro, comunicação (mídia) e democracia (política) mútua e geneticamente se constituem. Não se pode tratar de uma sem se considerar a outra. Em Prefácio escrito com Juarez Guimarães, em 2013 (Lima e Guimarães, orgs. p. 10), afirmamos:

Política e comunicação são dimensões que não podem ser analiticamente isoladas sem se perder a compreensão do próprio objeto que se investiga. É insuficiente pensar a política e a comunicação através de uma interdisciplinaridade que contém zonas de confluência. Trata-se, na verdade, de uma relação que se organiza na ordem dos fundamentos. Desta forma, não se trata de discutir as relações entre política e comunicação, mas, ao contrário, de enfrentar o desafio de constituir um campo de estudo no qual política e comunicação mútua e geneticamente se constituem em seus conceitos fundamentais¹².

Segundo, além das experiências neoliberais terem sido construídas dentro de distintos contextos com suas próprias contradições, no Brasil, circunstâncias históricas favoreceram a consolidação de um sistema privado de comunicação social como ator político muito mais poderoso do que em outras sociedades nominalmente democráticas. A destruição da experiência de implantação do projeto de comunicação pública da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), levada a cabo pelo governo neoliberal de Michel Temer, é um dos exemplos mais eloquentes dessa distorção histórica¹³.

Terceiro, embora dentro de uma nova inflexão, há de se retomar as preocupações weberianas com as relações entre religião e capitalismo. No quadro das muitas contradições do conservadorismo religioso de direita é

¹² Há pequenas alterações de texto nesta citação comparada com a versão original.

¹³ Cf. a Medida Provisória 744 de 1º de setembro de 2016 que elimina o Conselho Curador e, portanto, extingue o caráter público da EBC.

necessário investigar o papel da "teologia da culpa" (e do seu corolário, a "teologia da prosperidade") na consolidação do projeto neoliberal no Brasil, sobretudo nas últimas décadas.

O cidadão freiriano

Concluo lembrando uma bela e sintetizadora afirmação de Paulo Freire em palestra no 1º Seminário Estadual sobre Cidadania e Alfabetização realizado em Maceió, Alagoas, em 17 de novembro de 1990:

*Ser cidadão passa pela participação popular, pela voz.
Quando digo voz não é abrir a boca e falar, recitar.
A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir.
Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na História.
Ter voz é estar presente, não ser presente.*

Referências

- BROWN, Wendy. *Undoing the Demos, Neoliberalism stealth's revolution*; New York, Zone Books, 2016.
- BIGNOTTO, Newton (org.). *Matrizes do Republicanismo*. Belo Horizonte, Editora UFMG; 2013.
- CARLOTTI, Tatiana. "O 'Deus Mercado' e a religião capitalista, segundo Jung Mo Sung", in Carta Maior, 5/7/2016. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editora/Politica/O-Deus-Mercado-e-a-religiao-capitalista-segundo-Jung-Mo-Sung/4/36390>>. Acesso em: ago 2016
- CARVALHO, Aloysio C. de. "Imprensa e Opinião Pública no Brasil: uma retrospectiva histórica" in LIMA, Venício A. de, GUIMARÃES, J., AMORIM, A. P. (orgs.). *Em Defesa de uma Opinião Pública Democrática – Conceitos, entraves e desafios*; São Paulo, Paulus; 2014.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil, O Longo Caminho*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira; 2001.
- COSTA, Emília Viotti da. "Liberalismo: Teoria e Prática", in idem, *Da Monarquia à República – Momentos Decisivos*; São Paulo, Editora UNESP; 8ª. ed., 2008.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo – Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal*. São Paulo, Boitempo. 2016.
- FONSECA, Francisco. *O Consenso Forjado – A grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil*; São Paulo, Hucitec, 2005.

FONSECA, Francisco. *Liberalismo Autoritário – Discurso Liberal e Práxis Autoritária na Imprensa Brasileira*; São Paulo, Hucitec, 2011.

HALL, Stuart e HELD, David. "Citizens and Citizenship" in Stuart Hall e Martin Jacques, orgs., *New Times, The Changing Face of Politics in the 1990's*. Londres, Lawrence & Wishart; 1989.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo – História e Implicações*; São Paulo, Loyola; 5a. edição, 2014 (original, 2005).

JOSÉ, Emiliano. *Intervenção da Imprensa na Política Brasileira; 1954-2014*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

KUCINSKI, Bernardo. Prefácio: "O poder da imprensa e os abusos do poder" in LIMA, Venício A. de, *Regulação das Comunicações – história, poder e direitos*; São Paulo, Paulus. 2014.

LIMA, Venício A. de. *Liberdade de Expressão x Liberdade da Imprensa, Direito à Comunicação e Democracia*; 2ª. edição. São Paulo, Publisher, 2012.

LIMA, Venício A. de e GUIMARÃES, Juarez; "Introdução" in idem, orgs., *Liberdade de Expressão, As várias faces de um desafio*; São Paulo, Paulus, 2013.

MARSHALL, T. H., *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar; 1967

MONBIOT, George. "Neoliberalism – the ideology at the root of all our problems" in *The Guardian*. 15/4/2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-prblem-georde-monbiot>>. Acesso em: ago 2016

MARX, Karl. "On the Jewish Question" in *Karl Marx Early Writings*, ed. T. B. Bottomore; New York, McGraw Hill, [1843] 1964.

MORAES, Reginaldo C. "A organização das células neoconservadoras de agitprop: o fator subjetivo da contrarrevolução" in VELASCO e CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André e CODAS, Gustavo (orgs.). *Direita, Volver – O Retorno da Direita e o Ciclo Político Brasileiro*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo; 2015.

ROCHA, Camila. "Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina", in VELASCO e CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André e CODAS, Gustavo (orgs.). *Direita, Volver – O Retorno da Direita e o Ciclo Político Brasileiro*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo; 2015.

SKINNER, Quentin; *Liberdade antes do Liberalismo*. São Paulo, Editora UNESP; 199

SOUZA, Jessé. *A Radiografia do Golpe – Entenda como e porque você foi enganado*; São Paulo, Editora Leya, 2016.

WEBER, Max. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York, Scribners. 1958.

A Cidadania na Comunicação e na Educação

Carlos Roberto Jamil Cury

Introdução

A derrocada do Império em nosso país, com a proclamação da República em 1889, propiciou o desmantelamento de vários institutos até então vigentes. Tal é o caso da separação da Igreja e do Estado, do advento de um país federado com a autonomia dos Estados e da chegada do regime republicano. Junto com a Abolição da escravatura, em 1888, este desmanche significou, de um lado, a quebra de vários laços próprios de uma sociedade hierárquica, recém-saída da escravidão, e de outro lado, promessas de uma nação civilizada, moderna e mesmo mais justa. Desconstruir preconceitos, discriminações e construir a nação republicana estavam entre estas promessas.

Se liames formais do passado haviam caído, laços pretéritos continuavam presentes e as promessas necessitavam ter indicações de que viriam a ser cumpridas. Entre muitos acenos dados pelo novo regime, um deles chama à atenção pela simbologia que carregava consigo por assinalar a busca de novas ligações ou melhor de novas religações entre os novos cidadãos republicanos entre si, com a sociedade e com o Estado.

Indo ao encontro desta simbologia, o governo Deodoro entendeu ser importante a criação de um órgão que cuidasse destas religações, seja por conta da laicidade, seja pelo desafio do federalismo. Um órgão cujo nome, muitas vezes, na história da educação foi considerado *esdrúxulo*, nos termos de Fernando de Azevedo (1963), ou mesmo sincrético, motivo, não poucas vezes, de um sorriso irônico. Mas seria mesmo esdrúxulo, seria motivo de risibilidade?

Pelo Decreto n.346 de 19/04/1890 cria-se o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos que deveria ser um órgão voltado para o *progresso do país*. A Instrução seria o meio de transformar os ex-súditos em novos cidadãos capazes de uma participação maior nos destinos pátrios. À Instrução ainda caberia o entendimento das novas tarefas do Estado no campo da laicidade recém decretada. Portanto, ela seria o elo laico de uma religação sócio-política e moral entre os cidadãos. Em certo sentido, nos termos de Carvalho (1990), uma iniciativa para a *formação das almas*, almas republicanas. E era preciso religar o país, tão vasto e diversificado, por outros meios. Se os Correios fariam a ligação epistolar entre as pessoas e a ligação civil e administrativa entre órgãos públicos, já os Telégrafos fariam a religação comunicativa mais ampla e mais avançada então no país. A implantação de tais recursos, junto com sua dimensão funcional, estaria como que almejando o sentimento de pertença a uma comunidade por meio de informações rápidas e tempestivas. Ligação político – moral, ligação pessoal e administrativa, ligação tecnológica, seriam não só três religações de um país que prometera se refundar sob as *asas da liberdade*, mas também marcaria a ligação *ab ovo* entre educação e comunicação.

Da Educação

O direito à educação, seja como instrução, seja como formação de valores, foi um dos caminhos pelos quais a sociedade moderna forjou para que o indivíduo tivesse um lugar participativo nos destinos de sua comunidade. No Brasil, foi e tem sido árduo e lento o realizar desta promessa republicana. De todo o modo, após 127 anos de República, pode-se afirmar que o acesso à educação como direito tem chegado a expressões numéricas significativas. O mesmo ainda não se pode afirmar de sua qualidade seja como meio de expressão comunicativa, seja como aparato de desconstrução de ainda existentes preconceitos e discriminações.

Na sociedade em que vivemos, em que o conhecimento vai ocupando espaços cada vez mais amplos, a educação incorpora a si, como um direito fundador da cidadania, a função estratégica de ser um dos motores indispensáveis do desenvolvimento.

O pleno desenvolvimento da pessoa como meta máxima da educação, segundo magistral definição do artigo 205 de nossa Constituição, a toma como *direito do cidadão e dever do Estado* e não poderia se realizar plenamente sem o concomitante desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, marca registrada do homem. O conhecimento é a condensação de uma qualidade humana que não se materializa por si só já que necessita de condições específicas para o desenvolvimento de suas capacidades.

E o foco principal dessas condições mediadoras é o aluno-cidadão. Como dizem as diretrizes e bases da educação nacional, lei n. 9.394/96:

a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (art. 22)

A ligação da educação com a cidadania e, por extensão, com a democracia e com a qualidade da democracia não é um tema novo. A qualidade da democracia é proporcional à prática da cidadania. Essa, por sua vez, é a capacidade que têm os sujeitos de uma nação em participar dos destinos da mesma. Pelo menos desde a Grécia Clássica, esta relação se impõe como fundamental para a própria cidadania. E nós herdamos dos gregos, ainda que não só deles, essa concepção.

Para Platão e Aristóteles, a *polis* é a comunidade de pessoas, livres e iguais, politicamente organizadas, capazes de decidir na *ágora* os destinos da comunidade. Esses sujeitos assim capazes de decidir e de, eventualmente, governá-la, são cidadãos. Aos cidadãos cabia, outrossim, a fiscalização do poder.

A realização completa do ser humano, segundo a análise de Aristóteles, é a *polis*, sendo que ela só tem sentido no ser humano e este, por sua vez, só ganha sentido nela. Aristóteles definia o ser humano como o *zoon politikon* e, por ser assim, ele põe o exercício da política como constitutiva desse caráter humano. O contrário dessa dimensão é o *ídiôn*, o indivíduo fechado em si e como tal um ser defeituoso, insuficiente, idiota, seja por haver perdido a *polis*, seja por não tê-la adquirido. Desse modo, o homem não-político, o *ídiôn*, era ou um ser inferior destinado à submissão ou um não-homem, um mineral ou, quiçá, um deus.

Há, pois, uma dialética entre o ser humano enquanto tal e a *polis* cuja natureza constitutiva se realiza mediante a participação na cidade da qual ele é um cidadão. Por serem capazes de decisões maiores desses destinos, tais pessoas (cidadãos) são a fonte da soberania política. Como expressa nossa Constituição em seu artigo 1º, § único:

Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Aristóteles, no livro III da Política (1969) indica que a *paideia* como formação cultural do ser humano será o caminho educativo pelo qual as crianças como cidadãos imperfeitos (aqueles que ainda não são cidadãos, mas que podem vir a sê-lo) poderão tornar-se cidadãos plenos.

Já em outro momento histórico, esta temática retorna. A sociedade moderna, em suas Revoluções, apontará no *pequeno lume de razão que ilumina nosso caminho*, como diz Bobbio (1986, p. 40) o fenômeno que, desencadeado pela educação, fará acender em cada indivíduo e em todas as pessoas o lume e o leme que permitam a todos usufruir da liberdade e da igualdade de oportunidades com autonomia. E para que o potencial deste direito individual que a educação possibilita não viesse a se tornar privilégio de poucos, ele se torna uma função de Estado. Decorrente deste sentido, o próprio estatuto liberal contratual dispunha que o primeiro patamar da educação escolar seria obrigatório e, por consequência, gratuito. O direito à educação nasce como caminho da cidadania.

Com efeito, as luzes da razão, com suas leis racionais, ativadas em todos os seres racionais, poderia realizar o interesse de todos em cada qual pela difusão dos conhecimentos científicos e a disseminação de valores da cidadania, da paz.

Seja na Cidade Grega, seja nas revoluções próprias da modernidade, o cidadão é o que substitui os elos da submissão hierárquica entre superiores e inferiores pelos laços da amizade (*philia*) entre os semelhantes entre si (*hómioi*) e iguais (*isói*) na dignidade de cada qual. A grande novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento do ser humano como portador de determinados direitos inalienáveis: os direitos do homem. A vida e a liberdade são conaturais ao ser humano e, nesse sentido, todos nascem iguais e o são como tais. E nada há que preceda, em termos de hierarquia, a esses valores naturais: nem nascença, nem sangue, nem cor, nem religião, nem sexo, nem etnia ou outra diferença.

Numa sociedade assim, o governo dos homens se submete ao regime das leis, fazendo preponderar as determinações legais sobre os desígnios de um indivíduo eventualmente ocupando cargo de poder.

Como nos afirma Bobbio (1992, p. 61)

...a inflexão a que me referi, e que serve como fundamento para o reconhecimento dos direitos do homem, ocorre quando esse reconhecimento se amplia da esfera das relações econômicas interpessoais para as relações de poder entre príncipe e súditos, quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.

Mais tarde, superando a distinção entre a cidadania ativa, própria dos possuidores, e a passiva, própria dos dependentes não proprietários, a posse da razão, acesa e desenvolvida pela educação, seria considerada propriedade de si e caminho para o exercício da representação e do voto. A propriedade de si pelo acesso ao

conhecimento letrado será o distintivo da cidadania ativa. E tal distintivo terá como *thesaurus* o exercício daquele lume, substância da razão.

Afirmada como direito, é em torno desse direito que se dá o nascimento e a constituição da escola pública. *Ela nasce sob o pressuposto de garantia do direito à educação aos estudantes inclusive pelo saber organizado.* É desse direito de ir aprendendo, ir se educando, componentes de uma cidadania mais ampla, que advém o dever do Estado de propiciar as condições para que, pelo exercício mediador do magistério na escola, se cumpra o dever de ensinar.

Trata-se do momento histórico de afirmação do sujeito moderno, como tal traduzido pelos ideais libertários da Revolução Francesa. Neles se rompe com a ideia de uma reserva do conhecimento para alguns privilegiados e se institucionaliza como de todos, o direito de ir aprendendo desde a infância. O acesso ao conhecimento é um dos móveis para que deixe de existir o súdito e, em seu lugar, se erija o cidadão, livre e igual perante os outros.

A modernidade trouxe consigo o aparecimento de uma sociedade letrada e, até para ler e assinar documentos ou cartazes, o indivíduo deveria ter aprendido as primeiras letras, pois não dominar o aprender de conhecimentos básicos, sem a instrução, ele correria o risco de queda na dominação da tirania e da ignorância. Para que tal não ocorresse, a escola pública comum deveria se universalizar para todos, homens e mulheres. A instrução retiraria a trava da ignorância, algo fundamental para o gozo das liberdades, e permitiria o saber necessário para a autonomização do indivíduo e para o exercício das prerrogativas da cidadania.

O conceito de cidadania, pois, desde a época clássica, torna-se uma doutrina. Segundo Bovero (2002):

[...] ser cidadão significa – ou seja consiste em, coincide com – ser titular de um poder público não limitado, permanente (aoristos arché, distinta da arché, isto é, do poder, de quem ocupa um cargo político temporário): cidadão é aquele que participa de modo estável do poder de decisão coletiva, do poder político, ou seja, a participação no poder político é conotativo essencial da cidadania... (p. 120).

Ao lado desta dimensão política, a educação será pensada como um bem social a ser disseminada para todos. Por isso, ela não passará esquecida dos movimentos sociais do século XIX, como nos comprova a obra de muitos estudiosos como Thompson (1987), Marshall (1967) e Przeworski (1989), passando a ser referida como um direito social, própria do ser público.

Coisa Pública é o que pertence a todos de modo coletivo (isto é ao *populus*, donde provém o termo *público*) e também o que é *comum*. Comum por pertencer a todos de modo distributivo, ou seja, a todos considerados como pessoas singulares, como indivíduos. Desse modo, a coisa pública é *pública* porque não pertence como propriedade a ninguém em particular e sim a todos e é *comum* porque cada qual pode participar de seus benefícios.

Desse modo, *público* se opõe ao privado (como coisa singular ou como qualidade familiar) e *comum* se opõe ao particular (como sociedade privada). Ademais, público é o que é *pertinente ao Estado*, reconhecido como guardião de interesses maiores e gerais, acima das dimensões privadas e dos interesses particulares.

Como nos diz BOBBIO (1995):

A razão de ser dos direitos sociais, como o direito à educação, o direito ao trabalho, o direito à saúde, é uma razão igualitária. Todos estes três direitos objetivam reduzir a desigualdade entre quem tem e quem não tem, ou colocar um número cada vez maior de indivíduos em condições de serem menos desiguais no que diz respeito a indivíduos mais afortunados por nascimento ou condição social.(p.109)

A importância da educação como mediadora da transmissão de conhecimentos e de valores é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: a do *singulus*, a do *civis* e o *socius*. O *singulus* por pertencer ao indivíduo enquanto tal, o *civis* por envolver a participação nos destinos de sua comunidade e o *socius* por significar a igualdade básica entre todos os homens. E o que está por debaixo desse tríduo é o próprio ser humano, ou seja, o *humanus*.

É nesta direção que o mandato constitucional abre o capítulo da educação no art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Não é sem motivo que a educação, em nossas leis, aparece como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º da Constituição) sendo também direito político e direito civil. Ela é tão importante que se vê cercada de proteção jurídica como a do direito público subjetivo.

E, pelos tratados internacionais de que o Brasil é signatário, a educação é alçada como direito humano, transcendendo os limites nacionais da cidadania.

A educação, em seu sentido mais amplo, instaura um desafio: o de ser um processo que amplia a democracia e a cidadania, rejuvenesce a sociedade e irriga a economia. A educação é necessária e desejável para que a sociedade civil controle o jogo do mercado e fiscalize o Estado, logo, ela se vê investida de mais funções e de caráter estratégico.

Para tanto, a formação docente é de capital importância: conhecimentos sólidos, críticos, plurais e atuais, de um lado, e, de outro, um professor comunicador no sentido tantas vezes reiterado por Paulo Freire (1983) em sua crítica à educação bancária e em sua constante defesa em prol de uma educação dialógica.

O empenho de governos até agora realizado, apesar de consideráveis avanços alcançados no acesso, sobretudo na universalização do ensino fundamental, não foi suficiente para cumprir os dispositivos constitucionais e legais de nosso ordenamento jurídico e nem satisfatório para atender às expectativas da população.

A realidade continua apresentando um quadro muito aquém dos benefícios que a educação desencadeia para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

Para enfrentar este quadro, a sociedade civil e muitos órgãos públicos se mobilizaram para a confecção de um dispositivo da Constituição que manda elaborar um Plano Nacional de Educação, lei n. 13.005/2014. Este Plano, à vista das lacunas em nossa educação, elencou em 20 metas e múltiplas estratégias para cada meta, de modo que a promessa republicana viesse a se realizar. Para tanto construiu um tripé importante para tal: considerar a radiografia da situação elaborada por órgãos técnicos, as metas e seus respectivos responsáveis e o financiamento. Por outro lado, a tormentosa questão do financiamento a qual, se em tempos de bonança econômica já era complexa, em tempos de crise, além de complexa se torna complicada à vista do quadro político atual.

Da Comunicação

Em livro até hoje atual e significativo para a educação em direitos humanos, ainda que pela mediação da cidadania, Norberto Bobbio (1986), analisando o futuro da democracia, lista o contraste entre as promessas imanentes ao nascimento da democracia nas sociedades modernas e a sua não efetivação. Retomando Bobbio (1986) ele aponta a sexta promessa não cumprida com relação à cidadania.

Nos dois últimos séculos, jamais esteve ausente o argumento segundo o qual o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis*; com isso, a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática.(p.31)

Após um quadro realista e pouco animador quanto ao não cumprido relativamente às promessas, Bobbio (1986), até para não parecer dominado pelo pessimismo da razão, e com isso fazer circular a desilusão, ele mostra como a chegada a essas promessas se deu por meio de pressões de modo a torná-las formalizados em códigos, instituições e até hábitos.

Primeiro de tudo nos vem ao encontro, legado por séculos de cruéis guerras de religião, o ideal da tolerância. Se hoje existe uma ameaça à paz mundial, esta vem ainda uma vez do fanatismo, ou seja, da crença cega na própria verdade e na força capaz de impô-la. (p.39)

Dessas dimensões decorre o outro sentido dessa oposição: o público é o oposto do segredo, próprio de regimes despóticos ou tirânicos. Afirmativamente, público é o que os positivistas denominavam de fazer as coisas *au grand jour*¹. Continuando com Bobbio (1986):

Uma das razões da superioridade da democracia diante dos estados absolutos, que tinham revalorizado os arcana imperii e defendiam com argumentos históricos e políticos a necessidade de fazer com que as grandes decisões políticas fossem tomadas nos gabinetes secretos, longe dos olhares indiscretos do público, funda-se sobre a convicção de que o governo democrático poderia finalmente dar vida à transparência do poder, ao "poder sem máscara". (p. 29)

O segredo é um mecanismo de servidão cuja natureza se vale da ignorância, ou da visão do povo como incapaz de entender os jogos do poder. Contrariamente, a comunicação é republicana porque atende aos reclamos da liberdade e põe, na mão de todos, uma ferramenta de poder – o saber – na qual se dá o *governo das leis* ao invés do *governo dos homens*, como queria Aristóteles². O combate à ignorância e o acesso ao conhecimento supõem um público ativo, consciente, bem informado e esclarecido de seus direitos e deveres e não uma multidão amorfa e passiva. Segundo Bobbio (1986) John Stuart Mill

...divide os cidadãos em ativos e passivos e esclarece que, em geral, os governantes preferem os segundos (pois é mais fácil dominar súditos dóceis ou indiferentes), mas a democracia necessita dos primeiros. Se devessem prevalecer os cidadãos passivos, ele conclui, os governantes acabariam prazerosamente por transformar seus súditos num bando de ovelhas dedicadas tão-somente a pastar capim uma ao lado da outra (e não reclamar, acrescento eu, nem mesmo quando o capim é escasso). (p. 31-32)

O *público* ou este cidadão ativo é, nesse caso, a superação da *multidão*. *Multidão* é o ajuntamento de muitos indivíduos. O *público* a supera pela capacidade inerente de participação nos destinos da comunidade. Participar consciente, autônoma e isonomicamente dos destinos de sua comunidade política, eis o sentido maior da cidadania. A cidadania assinala a *polis* como a comunidade de pessoas, livres e iguais, politicamente organizadas, capazes de decidir na *ágora* seus destinos.

¹Atualmente corresponderia ao que denominamos de *transparência*. Sobre esse assunto, cf. Bobbio, 1986.

²Segundo Aristóteles, em *Política*, 1286 a ele se pergunta: *É mais conveniente sermos governados pelo melhor homem ou pelas melhores leis? A lei* – responde ele mesmo – *não tem paixões que necessariamente se encontram em cada alma humana.*

Um caminho importante, em nosso país, foi a lei de acesso.

Ora, a comunicação no seu sentido mais amplo visa objetivos que apoie a formação de cidadãos ativos, conscientes e críticos. Ela não é a inculcação de esquemas massivos, truncados, propriedade de oligarquias concessionárias de um bem público, como dispõe o § 5º do artigo 220 de nossa Constituição. Neste sentido, similar à educação escolar, ela deve ser aberta, plural e crítica.

Junto a esta comunicação social, veiculada pela mídia em geral, cresceram em importância os novos meios de comunicação, com especial atenção para a rede mundial dos computadores. E as informações por eles veiculadas, quando sólidas, trazem um cabedal de informações *on line* que significam um plus para a própria educação escolar. Por isso, a meta 7 do PNE, meta relativa à qualidade dispõe:

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação

E na meta 15, referida à política nacional de formação dos profissionais da educação, também dispõe:

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

Concluindo

Pelo exposto, vê-se que educação e comunicação possuem laços, não só históricos, mas sobretudo um liame intrínseco às suas finalidades, de modo especial a formação do cidadão consciente, crítico e responsável.

A educação, especificamente a escolar desde a educação básica até a superior, só será sólida, atual e crítica se for objeto de uma ação comunicativa, logo dialógica.

A comunicação, que na sua origem etimológica é um vir-a-ser comum, tornar algo comum media informações pertinentes que possam ser compartilhadas de modo a criar um mundo cultural que supere o senso comum.

A educação escolar e a comunicação comungam, em esferas distintas, da busca de uma democratização da sociedade civil pela qual se busca a democratização do próprio Estado. Mas, ao mesmo tempo, elas resumem dentro si o gene de uma na outra: a educação comunicativa como superação da educação bancária e a comunicação educativa como ultrapassagem do senso comum.

O pleno desenvolvimento da pessoa, próprio do artigo 205, se conjuga com a *promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País* ancorada no artigo 214 da educação que, por sua vez, rebatem sobre o artigo 221 que postulam dos meios de comunicação a *preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas e o respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família*.

A busca desse liame é ainda dos caminhos pelos quais a educação escolar necessita da comunicação e a comunicação precisa da educação para resgatar a promessa do cidadão republicano.

Terá sido esta dialética de uma *educação ação cultural como prática de uma ação comunicativa* o horizonte pelo qual a educação e a comunicação nasceram juntas no alvorecer da República em nosso país e pretendiam uma cidadania republicana para todos?

O desafio, para uns e outros, fraternos entre si, está ainda posto.

Referências

ARISTÓTELES. *A política*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4a. ed. (revista e ampliada). Brasília : UNB, 1963

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.


BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo : UNESP, 1995.

BOBBIO, Norberto e BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOVERO, Michelangelo. *Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo : Cia das Letras, 1990

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
MARSHALL, Thomas. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro : Zahar, 1967.
PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e Social - Democracia*. São Paulo : Cia das Letras, 1989.
THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária, I, II e III*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.



Capítulo 3
Comunicação e educação:
empoderamento tecnológico para
o diálogo

Recepção de novos meios, transmídia e novas literacidades

Maria Immacolata Vassallo de Lopes

Introdução

Nos atuais estudos de recepção, um traço comum e permanente, e por isso, talvez o mais importante, tem sido a preocupação com o grau e o modo de participação das audiências diante das mensagens emitidas. Retendo a dimensão comunicacional desses estudos, é possível afirmar que em países como o nosso, de modernização tardia e excludente, o que interessa não é apenas identificar e descrever (repetidamente) as dinâmicas dessa participação, mas propiciar meios para ampliá-la e qualificá-la com vistas a uma cidadania inclusiva.

Para perseguirmos esse objetivo, torna-se imprescindível ajustar o foco dos estudos de recepção com o presente da "sociedade de rede" (Castells) e sua "ecologia dos meios" (Postman). Nela, é possível destacar, em princípio, dois momentos nas relações da audiência com os meios: antes e após a entrada da participação do receptor nos processos que incentivam a transmidiação e a interatividade.

Nos dias que correm, porém, esse cenário passa a alcançar outro patamar de trânsito, já que "a tela está em toda parte" e pode ser levada com cada usuário-internauta para onde quer que seja. E essas telas são muitas: estão no celular, na TV, no computador, nos *games*, no cinema, na memória. Assim, elas permitem o surgimento de uma nova ambiência, um "sensorio envolvente", que está em todo lugar a todo tempo¹.

¹ Essa ambiência tem sido designada de diversas formas, como por exemplo, *entorno tecnocomunicativo* (Martín-Barbero), *bios midiático* (Muniz Sodré), *terceiro entorno* (Javier Echeverría).

Esse caráter complementa as novas construções de identidade, *novos sensorios* (no sentido apresentado por Benjamin), que se formam a partir dessa realidade modificada tecnologicamente e produzem, por meio das também *novas mediações digitais*, outros meios de ser e estar na sociedade, conforme Martín-Barbero:

Essa reconfiguração encontra seu mais decisivo cenário na formação de um novo *sensorium*: frente à dispersão e à imagem múltipla que, segundo Benjamin, conectavam "as modificações do aparelho perceptivo do transeunte no tráfego da grande cidade", do tempo de Baudelaire, com a experiência do espectador de cinema, os dispositivos que agora conectam a estrutura comunicativa da televisão com as chaves que ordenam a nova cidade são outros: a fragmentação e o fluxo. (1998: 64)

É possível transportar essa ideia desenvolvida acerca dos meios tradicionais para a lógica da sociedade em rede multiconectada que traz, especialmente por meio do uso do computador e do celular, o acesso às novas mídias digitais que se materializam na TV digital, na TV pela internet, na convergência midiática, enfim. Novas formas de práticas e novos tipos de relações sociais emergiram por meio do desenvolvimento dos meios de comunicação, permitindo novos modos de interação.

Há pouco tempo restrito às classes socioeconômicas privilegiadas, esse mundo digital chega aos que têm menor poder aquisitivo e cria massa de consumo para essas tecnologias. Dentre outros fatores, isso decorre muito especialmente da *competitividade tecnológica e dos usos da tecnicidade* (Martín-Barbero, 2001) por onde passa hoje em grande medida a capacidade de inovar e de criar. Porque, de acordo com esse autor, a tecnicidade é menos assunto de aparatos que de operadores perceptivos e destrezas discursivas. Trata-se de *uma tecnicidade cognitiva e criativa* (Scolari, 2004). Confundir a comunicação com as técnicas e os meios, resulta tão deformador como pensar que eles sejam exteriores e acessórios à comunicação.

A estratégica mediação da *tecnicidade* se coloca atualmente em um novo cenário, o da globalização, e em sua conversão em "conector universal do global" (Milton Santos). Isso se dá não só no espaço das redes informáticas como também na conexão ou convergência dos meios – televisão e telefone – com o computador, restabelecendo aceleradamente a relação dos discursos públicos e os relatos (gêneros) midiáticos com os formatos industriais e os textos virtuais. As perguntas abertas pela *tecnicidade* apontam então ao novo estatuto social da técnica, ao restabelecimento do sentido do discurso e da práxis política e ao novo estatuto da cultura e da estética.

De fato, não se trata simplesmente do envio de mensagens através de máquinas ou do trânsito de códigos em nível global, mas também da penetração em mundos simulados e da criação de ambientes em realidades virtuais, da criação de outras narrativas. Além disso, a relação entre o indivíduo e a máquina não ocorre de modo único e particular, mas numa interação comunitária, em rede. Os indivíduos interagem, influenciam-se reciprocamente, negociam no marco destas redes.

A esse conjunto de inteligências reunidas, Lévy (2003: 28) define como *inteligência coletiva*, "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências." Isso poderia explicar a fascinação que exercem as interfaces, como a televisão e as demais telas, sobre os receptores, ainda segundo Lévy:

Sou captado pela tela, a página, ou o telefone, sou aspirado para dentro de uma rede de livros, enganchado a meu computador. A armadilha fechou-se, as conexões com meus módulos sensoriais estão estreitas a ponto de fazer-me esquecer o dispositivo material e sentir-me cativado apenas pelas interfaces que estão na interface: frases, história, imagem, música. Mas, inversamente, a interface contribui para definir outros modos de captura da informação oferecido aos atores da comunicação. Ela abre, fecha e orienta os domínios da significação, de utilizações possíveis de uma mídia. (2003: 180)

A essas ideias, Martín-Barbero (2001:184) complementa: "o questionamento das novas tecnologias de comunicação nos obriga, assim, a analisar os diferentes registros desde os quais elas estão remodelando as identidades culturais."

A partir dessa perspectiva, podemos pensar que talvez nunca tenhamos acompanhado tão intenso fluxo de conteúdos que perpassam diferentes mídias e, reinventando-se a partir de cada uma delas, se tornam um produto passível de trânsito em todas elas como observamos no momento atual. Amplia-se, desse modo, a fluidez e a possibilidade de caminhos de múltiplas direções.

Na introdução acima fizemos uma reflexão que é de ordem epistemológica visto que incide em nossos estudos sobre o compreender a televisão e particularmente, a ficção televisiva, dentro da perspectiva de mudança em que o cenário comunicativo vem sendo definido pela *transmídiação*. Passamos agora a fazer uma análise de como investigar a recepção da televisão, enfatizando igualmente as mudanças que nos parecem necessárias na reflexão metodológica da pesquisa de recepção em tempos de convergência dos meios, conteúdos e formatos (Ruddock, 2007).²

Temos manifestado preocupação constante com a metodologia empregada nas pesquisas de comunicação, com referência particular à fragilidade metodológica das pesquisas empíricas (Lopes, 2010), demasiadamente preteridas pelo recurso ao ensaísmo na produção de conhecimento sobre as audiências; à uniformização do formato das pesquisas (o estudo de caso), à abordagem exclusivamente qualitativa; aos resultados mais descritivos que interpretativos; e, por fim, reconhecimento marginal da importância de seus aportes ao estado do conhecimento da recepção da televisão no campo da comunicação.

² Se bem que o binômio teoria-metodologia seja indissolúvel, esse autor muda a maneira de focar suas análises sobre os estudos de recepção, de modo a distinguir as tradições e correntes teóricas presentes nesses estudos dos problemas metodológicos envolvidos no trabalho de campo com a audiência, incluindo um projeto próprio de pesquisa com jovens e tecnologias.

Dividiremos a reflexão que se segue em duas partes: a primeira está voltada aos desafios da pesquisa de recepção da televisão com os novos meios diante das tradições latino-americanas dessa pesquisa, e que no fundo implica em responder se é preciso recomeçar do zero, uma vez que até as categorias de receptor e de audiência estariam condenadas diante da emergência de figuras como o "prosumer"; e a segunda parte busca refletir sobre o que há de novo na metodologia da pesquisa de recepção com os novos meios, explorando esse "novo" naquilo que pode vir a qualificar a pesquisa e a competência do pesquisador de televisão.

A pesquisa de recepção e os novos meios: entre tradição e inovação

É possível dizer que entre nós os estudos da comunicação e dos meios ainda são praticamente monodisciplinares e monomidiáticos, salvo as exceções de sempre. Ademais, esses estudos, ao alcançar a comunicação digital interativa, passaram a ocupar-se com os "novos meios" e, como que passaram a decretar a morte dos "velhos meios", suprimindo a atenção com o que está acontecendo com os meios massivos.³

Há, portanto, que se criticar modismos e dualismos e ter consciência de que investigar a complexidade que os estudos de recepção da televisão têm alcançado exige que se coloque na agenda de trabalho a releitura de teorias e conceitos à luz do cenário atual, acompanhada de um olhar acurado e crítico sobre as novas propostas de análise transmídia. Essa é a premissa epistemológica que norteia as considerações que se seguem.

Desafios às tradições dos estudos de recepção

A nosso ver, o ambiente constituído pelos novos meios e pela transmidiação estende o escopo e a importância dos argumentos presentes na tese da "audiência ativa". Se é assim, a multiplicação dos usos e a crescente interatividade fazem com que as pesquisas dos usos e da recepção dos meios, ainda considerados marginais no conjunto dos estudos de comunicação, passem a ter uma oportunidade histórica de alcançar a condição de *mainstream*.

Audiências e usuários viabilizam-se como sendo muito ativos – seletivos, autodirigidos, produtores bem como receptores de textos. São também crescentemente plurais e múltiplos, ainda que diversos, fragmentados ou individualizados. Se assim é, defenderemos aqui a tese de que as categorias-chave – escolha, seleção, gosto, fãs, intertextualidade, interatividade – que têm movido a pesquisa de recepção são mais, e não menos significativas no ambiente das novas mídias. Ao mesmo tempo, as agendas teórica e política dessas pesquisas alcançam uma

³ São poucos os livros que confrontam de forma transversal as mudanças que ocorrem nos meios massivos dentro do conjunto do ecossistema da comunicação como o de Carlón e Scolari (2009).

relevância renovada, levantando questões relativas à globalização de conteúdos perniciosos, regulação da mídia, participação em cultura compartilhada, à argumentação informada e democrática, etc. O que queremos dizer é que o ambiente dos novos meios exige mais do que nunca o enfoque teórico e complexo das mediações na recepção de televisão, pautado por um protocolo multimetodológico para sua pesquisa empírica.⁴

A pesquisa de recepção e os usos das novas mídias

Diante das novas mídias, necessitamos de respostas a perguntas novas do tipo: como as pessoas seguem os caminhos do hipertexto? Isso acrescenta novas dimensões de escrita? Há novas práticas emergentes de leitura? São elas mais propensas a visões alternativas e inclusivas da diferença e da desigualdade? Em termos mais gerais, quais são as habilidades e práticas emergentes dos usuários das novas mídias? Como as pessoas fazem leituras variadas da *world wide web*? Que práticas envolvem o uso da web, e-mail, chat e assim por diante? Que competências ou letramentos estão desenvolvendo as pessoas?

A tradição da pesquisa de audiência ou de recepção da televisão, embora tenha adotado em geral uma abordagem mais cultural, revelou conexões paralelas entre as convenções da televisão e as estratégias de decodificação – os assistentes de telenovela, por exemplo, constroem compreensão dos personagens, dos enigmas sobre os segredos, antecipam o gancho, fazem suposições sobre o final de uma subtrama, lembram, a partir de eventos reais significativos, episódios passados, etc, tudo em conformidade com as convenções do gênero (Lopes et al, 2002). Toda essa tradição está aí para ser mobilizada e inovada para o necessário envolvimento com a pesquisa na web, com as telas do computador e do celular, com as práticas dos jogos *on-line*.

No ambiente transmídia parece que as pessoas se envolvem progressivamente com mais conteúdos do que com formatos ou canais – grupos musicais, telenovelas ou times de futebol favoritos, onde quer que se encontrem, em qualquer meio ou plataforma. Estudos de fãs tornam-se cada vez mais importantes à medida que as audiências se fragmentam e se diversificam. Quanto mais os meios se tornam mais interconectados, são os conteúdos que crescentemente interessam ao fã que passa a segui-los em toda as mídias, adequando-os também às suas comunicações face-a-face. Isso não quer dizer que a forma não seja importante. Nos estudos de televisão, o conceito de gênero tem sido fundamental para pensarmos a interação texto-leitor.

Segundo Livingstone (2004), os estudos de recepção que têm tido por base a vigorosa metáfora texto-leitor podem ser particularmente aptos para focar as novas interfaces tecnológicas e seus conteúdos. Certamente os textos dos novos meios colocam desafios específicos: eles são frequentemente de natureza multimodal,

⁴Um exemplo de protocolo multimetodológico foi elaborado por nós para realizar uma pesquisa de recepção de telenovela (Lopes et al., 2002)

hipertextual e efêmera; mesclam produção e recepção e resultam no aparecimento de novos gêneros e facilitam a convergência de práticas que já foram distintas. Segue-se então a pergunta necessária: de que maneira o consolidado repertório conceitual da abordagem texto-leitor - com sua ênfase na abertura, indeterminação, endereçamento textual, modos interpretativos e leituras preferenciais - pode ajudar no desenvolvimento de uma análise integrada de textos das novas mídias e audiências televisivas? É o que se trata de testar através de pesquisas empíricas que se dediquem a explorações metodológicas inovadoras.

Repensando estratégias metodológicas para a recepção dos novos meios

Na atualidade, a análise da recepção de novas mídias encontra dificuldades devido à falta de um quadro mais refinado de análise do novo ambiente de convergência em termos de tecnologia, texto e contexto cultural. Ao contrário do início dos estudos de recepção, quando a leitura de textos televisivos - seja com base na crítica literária, crítica ideológica, na análise semiótica, análise retórica, ou outra - já se encontrava bem estabelecida, a pesquisa de hoje sobre os textos das novas mídias e suas audiências devem ser realizadas no seu conjunto.

Para uma aproximação com o que seriam os principais desafios metodológicos a ser enfrentados por essa pesquisa de recepção das novas mídias, resumimos sua agenda em forma de tópicos:

Desafios na transição

Ao longo de várias décadas, pelo menos três desafios têm impulsionado a busca por rigor metodológico nas pesquisas de recepção da televisão: o descompasso entre o que as pessoas dizem que fazem e o que elas realmente fazem na prática (inevitável ainda que problemático, mesmo que ambos os discursos sobre o assistir televisão e a prática do assistir sejam importantes); a relação entre texto e leitor - ou seja, o processo de interpretação relacionado à transmídiação e à convergência de gêneros e de formatos; e a questão das consequências ou efeitos - por quê os significados recebidos da televisão importam na vida cotidiana?

Na passagem para as novas mídias, especialmente para a internet, até onde podemos aprender com as experiências de pesquisa de recepção, e o quanto devemos começar de novo?

Indiscutivelmente, cada um dos desafios acima é ampliado na internet. É o tempo de estar aberto às experiências de pesquisa com os chamados *web métodos*, especificamente as que são feitas com um alto grau de reflexividade epistemológica e metodológica (Lopes, 2010).

Participação e commoditização

Estudos acadêmicos de recepção da televisão estão migrando para a investigação focada na participação, isto é, no desenvolvimento dos processos de envolvimento interativo com as novas mídias, e assim poder gerar análises acerca do "conteúdo gerado pelo usuário", da criatividade de fãs, da chamada "mídia cidadã", da dispersão das formas de interatividade dos usuários.

Outra área pesquisa que emerge fértil é a dos espaços dos fluxos da recepção tendo como marco teórico a globalização, focando a diversidade de acordo com o contexto, análises de processos de "glocalização", da diáspora e das audiências transnacionais da mídia. Devemos mencionar também os estudos sobre "commoditization", que integram estudos de público com os estudos de consumo, ainda que menos com o envolvimento das pessoas com textos da mídia do que o envolvimento com a mídia de bens de consumo per se, e um renovado interesse na cultura juvenil, uma vez que em relação às novas mídias os jovens são vistos como pioneiros, maneira pouco vista pela mídia de massa.

Metodologicamente a pesquisa de recepção é confrontada com a tentativa de capturar experiências que são privadas e não públicas, experiências *com sentido*, subjetivas, em vez de práticas evidentes, experiências de todas as classes sociais e não apenas de setores de elite. Ao pesquisar o uso da internet, as práticas são frequentemente bastante privadas, localizadas no quarto de dormir ou de estudar, tornando a presença do pesquisador ainda mais saliente do que no tempo da observação da família assistindo televisão na sala de estar. A utilização da internet costuma ser extremamente pessoal - incluindo conversas íntimas, preocupações pessoais, interesse por pornografia, etc., tornando particularmente difícil a observação ou a entrevista. Mesmo quando se consegue acompanhar de perto a experiência de usos da internet, não está ainda claro como registrar isto. O preenchimento de questionário sobre o uso de uma noite já é complicado, mas não tanto como registrar uma noite navegando, jogando games ou enviando mensagens de texto - tudo ao mesmo tempo. Além disso, a relação entre texto e interpretação do leitor *online* levanta problemas igualmente práticos e teóricos.

Para controlar os "textos" aparecem os problemas como o volume esmagador de material, sua existência efêmera e sua "virtualidade". O hipertexto é dependente de usuário em "realizá-lo" (Eco, 1984). Ademais, há distinções não fáceis de ser feitas em termos de canal, gênero ou formato e há ainda poucos estudos digitais textuais em que estudos de audiência podem formular as suas perguntas. Adicione-se a isso o fato de que as pessoas online são produtores, bem como receptores de conteúdo, e que rotineiramente realizam multitarefas em plataformas e aplicativos distintos. A extensão dos desafios é evidente, agravada ainda mais pelo fato de que muitos pesquisadores que usam as pesquisas de recepção na internet não estão, eles próprios, familiarizados com o meio.

Pelo panorama que descrevemos, fica claro que nas pesquisas de recepção temos experiências metodológicas que podem fazer avançar os estudos de recepção das novas mídias e há novos problemas para serem enfrentados, alguns dos quais estão apenas começando a ser abordados.

Subsídios para um protocolo metodológico da pesquisa virtual

Já dissemos que da experiência que adquirimos com estudos de recepção, propusemos um protocolo metodológico de multimétodos para a recepção da telenovela (Lopes et al., 2002). Como ele procede da matriz teórica das mediações proposta por Martín-Barbero (1987, 2003, 2009)⁵, propomos explorar esses métodos na pesquisa *online*, em função de sua reconhecida capacidade de contextualizar os processos de recepção e de extrair conclusões teóricas sobre as práticas comunicacionais e culturais da audiência.

Os desafios a serem enfrentados por essa exploração metodológica podem ser percebidos pelas transformações que a internet, como novo fenômeno de comunicação híbrida baseada na troca e combinação das unidades básicas E-C-M-R⁶, trouxe para o campo da pesquisa. É possível resumir essas transformações nos seguintes princípios para a *pesquisa virtual ou na rede*⁷

- 1) a pesquisa virtual supõe problematizar o uso da internet como objeto inserido na vida das pessoas e como lugar de estabelecimento de comunidades;
- 2) os meios interativos como a internet devem ser entendidos simultaneamente como cultura e como artefato cultural;
- 3) pensar esta pesquisa de interação mediada pela tecnologia como fluida, dinâmica e móvel;
- 4) reconsiderar a noção de campo de estudo para não centrar os fluxos e conexões em nenhum lugar localizado ou limitado;
- 5) o desafio da pesquisa virtual está em examinar como se configuram os limites e as conexões entre o "virtual" e o "real";
- 6) devido ao deslocamento temporal, a imersão no contexto se dá de forma intermitente;
- 7) a pesquisa virtual é parcial, não totalizante;
- 8) a reflexividade metodológica outorga protagonismo à relação entre o pesquisador e a tecnologia;
- 9) validade de todas as formas de interação mediadas pela tecnologia na constituição do objeto de estudo;
- 10) adaptabilidade permanente aos objetivos da pesquisa.

A tendência ao deslocamento ou à dissolução do espaço objeto de estudo é o que passa a ser demonstrado

⁵ Referimo-nos a esses textos em que as propostas expressamente metodológicas de Martín-Barbero são endereçadas respectivamente à pesquisa de telenovela, à elaboração de um mapa das mediações e à reflexão epistemológica sobre o campo da comunicação na América Latina.

⁶ Conforme o modelo clássico de Harold Lasswell, as unidades básicas da comunicação são: emissor, canal, mensagem e receptor.

⁷ Tomamos principalmente como fonte Hine (2004), adaptando suas considerações sobre a etnografia virtual.

pelos trabalhos etnográficos na internet (também chamada de "netnografia") a partir da segunda metade dos anos 1990, com consequências para os desenhos metodológicos dos trabalhos de campo e da coleta de dados. As consequências desse deslocamento respondem a estratégias extensivas pelas quais se amplia o número de casos a observar e se reduz a profundidade com que se trata cada caso.

O papel do investigador, por outro lado, permite fazer entrevistas em profundidade, possibilita a entrada em espaços e reuniões e pode registrar os dados de forma aberta, pública e com procedimentos mais sistemáticos.

Também as interações informais entre os participantes do grupo são especialmente interessantes de serem observadas porque estão carregadas de conhecimento que é a base sobre o qual se constrói a cultura de uma comunidade virtual.

As interações entre o observador e os participantes permite que o pesquisador participe, observe e pergunte, na forma dupla de colóquio informal e de entrevista formal. No trabalho de campo virtual, sem uma localização concreta, ferramentas devem ser adaptadas e as interações do investigador com os informantes são uma fonte de dados central do trabalho. A substituição do espaço físico pelo virtual pode acrescentar mais valor às interpretações dos atores com as quais se possam entender os espaços de significados que constroem.

Para Hine (2005), o espaço virtual se torna um meio rico para a comunicação com o aumento do número de usuários e, conseqüentemente, é tomado como um lugar privilegiado para a pesquisa nas áreas humanas. De acordo com essa autora, duas fases caracterizam a pesquisa social em comunicação mediada por computador (CMC): a primeira é a utilização de abordagem psicológica dependendo de métodos experimentais para compreender o potencial da conversa mediada por computador. A segunda fase da pesquisa em CMC corresponde à crescente aplicação de abordagens naturalísticas para o fenômeno *on-line* e a subsequente tomada da internet como um contexto cultural.

Ao pensar a etnografia como uma técnica que deve dar conta da performance de uma comunidade, a autora faz as seguintes considerações:

Podemos dizer, então, que uma mudança metodológica, a exigência do contexto *on-line* como um lugar de campo etnográfico foi crucial no estabelecimento do status das comunicações da Internet como cultura. Enquanto experimentos psicológicos demonstraram sua opacidade, métodos etnográficos foram capazes de demonstrar sua riqueza cultural. É possível ir mais longe e sugerir que nosso conhecimento da Internet como um contexto cultural está intrinsecamente ligado com a aplicação da etnografia. O método e o fenômeno definem o outro em um relacionamento de mútua dependência. O contexto *on-line* é definido como um contexto cultural pela demonstração de que a etnografia pode ser aplicada a ele. Se nós podemos estar confiantes de que a etnografia pode ser aplicada com sucesso em contextos *on-line* então nós podemos ficar seguros de que estes são, realmente, contextos culturais, uma vez que a etnografia é um método para entender a cultura. (Hine, 2005: 8).

Fato inerente a esse interesse crescente é que a internet significa um contexto cultural e um artefato cultural ao mesmo tempo. Em igual sentido, Schneider e Foot (2005) complementam que a *web* pode ser vista como um cenário de estruturas que suportam a ação *on-line*, comportando uma miríade de dimensões sociais, culturais e políticas. Quanto às questões metodológicas, os autores indicam que a natureza multinivelada e "hiperlinkada" da *web* faz com que a identificação e a demarcação de unidades de análise nesse ambiente sejam tarefas críticas e necessárias. Nesses termos, os autores interpretam que há uma natureza de coprodução da *web* nas ações *on-line*, que podem ser exploradas examinando-se objetos da *web*, como textos, matérias, *sites* e *links* para outros *sites*, ainda que a pesquisa possa combinar esses dados com dados *off-line* (entrevistas pessoais, entrevistas de grupo, telefonemas, etc.).

O conceito de esfera da *web* de Schneider e Foot traz considerações importantes quanto à delimitação da *web* como objeto de estudo.

Nós conceituamos a esfera da *web* não simplesmente como uma coleção de *websites*, mas como um conjunto de recursos digitais dinamicamente definidos estendendo-se sobre múltiplos *sites* da *web* considerados relevantes ou relacionados a um evento central, conceito ou tema, e seguidamente conectado por hiperlinks. As fronteiras de uma esfera da *web* estão delimitadas por uma orientação de tema compartilhado e de uma estrutura temporal. (Schneider e Foot, 2005: 158)

Esses autores também sugerem a combinação de dados netnográficos com dados *off-line*, como entrevistas pessoais, grupos focais, telefonemas etc. a fim de se obter uma compreensão mais ampla sobre determinada população estudada.

Segundo eles, a netnografia exige a combinação imersiva entre participação e observação cultural com relação às comunidades pesquisadas, sendo que o pesquisador deve passar a ser reconhecido como um membro da cultura. As notas de campo das experiências do ciberespaço podem ser combinadas com os *artefatos* da comunidade, como as postagens dos internautas, as transcrições das conversas, as trocas de e-mails, além de imagens, arquivos de áudio e de vídeo. Ressaltam também que uma das vantagens das entrevistas netnográficas é que elas já *vêm transcritas*. Por outro lado, sendo os dados apenas textuais, o caráter da comunicação não-verbal não é contemplado. Entretanto, os recursos multimídia permitem, atualmente, coletas de outros tipos de dados, como som e imagem, recursos que podem enriquecer a pesquisa. Além disso, os próprios usuários, diante da necessidade de comunicação não-verbal, criaram símbolos como os *emoticons*.⁸ Há também ferramentas de comunicação que permitem a transmissão de áudio e vídeo – como os atuais comunicadores instantâneos e *audiologs* e *videologs* – e outras formas de comunicação que existem no ciberespaço.

A adaptação da metodologia etnográfica para o universo virtual implica repensar muitos de seus conceitos básicos e planos metodológicos, já que a própria idéia de campo e a consequência "entrada" no campo, assim

como o conceito de observação participante e a própria identidade do pesquisador, são componentes que devem ser repensados já que apresentam diferenças consideráveis em relação às etnografias realizadas na interação face-a-face. As tecnologias da comunicação mudam as formas de relação com o mundo e também das relações interpessoais.

Hine (2005) ainda aponta que quando falamos em metodologia, estamos implicitamente falando sobre nossa identidade e os padrões segundo os quais nós desejamos que nosso trabalho seja julgado. Na mesma direção, destaca que as novas tecnologias tornam a questão mais interessante, fazendo-nos interrogar sobre nosso entendimento e compromisso metodológico.

Queremos sublinhar, finalmente, que este tipo de mudança configura uma lógica bem definida em que a abordagem de novos objetos de estudo leva a uma série de mudanças metodológicas, reforçando mais uma vez que é o método que é colocado a serviço dos objetos e não o seu contrário.

Recepção de televisão e media literacy

A retórica da revolução digital foi moldada em torno de uma teoria da substituição com as novas mídias superando as velhas. Não é o que aconteceu. Pelo contrário, estamos presenciando um processo de convergência entre mídias antigas e novas, além da mútua influência, em maneiras anteriormente não previstas. Em particular, temos visto mudanças significativas nas condições de produção, distribuição e consumo cultural, com grande ênfase sobre o envolvimento e a participação ativa da audiência, configurando a chamada *cultura participativa*.⁹

Através de nossos estudos sobre telenovela já identificamos o uso que a audiência faz de certos conteúdos como *recurso* para dar sentido às suas identidades e para alterar as condições sociais. Por isso, afirmamos que a telenovela pode atuar na expansão de capacidades de uso da *narrativa como um recurso* em nossas interações cotidianas.

A telenovela tornou-se um recurso comunicativo que, ativado, possibilita compartilhar os direitos culturais, a diversidade étnica e a convivência social, logrando maior consciência e motivação para práticas contra os conflitos e desigualdades que marcam a sociedade brasileira. (Lopes, 2009:21)

Poderíamos acrescentar a este foco da cultura participativa (quando um número crescente de usuários pode tornar-se autor de sua própria cultura) e da transmídiação (que permite ao usuário moldar a circulação através das redes sociais) uma ressignificação de uma categoria analítica de destaque – o "letramento".

⁸ *Emoticons* são signos utilizados para expressar sentimentos e possuem características universais.

⁹ Jenkins et al. (2009) identificaram 12 habilidades básicas desenvolvidas numa cultura participativa: Jogo, Desempenho, Simulação, Visualização, Navegação transmidiática, Redes, Negociação, Inteligência coletiva, Cognição distribuída, Julgamento, Apropriação e Multitarefa.

Ouvimos falar de alfabetização cibernética, literacia digital, literacia informática, literacia midiática, alfabetização da internet, alfabetização de rede, e assim por diante. E este enfoque, ao que parece, aponta para um novo discurso em que a pesquisa de recepção pode examinar, criticamente, as maneiras pelas quais as pessoas normalmente se envolvem, de forma criativa ou não, com os meios e tecnologias de comunicação. Será essa, devemos perguntar, uma direção útil? Quais são as vantagens, e se há armadilhas, na resignificação da análise do envolvimento das pessoas com a mídia em termos de letramento?

Apesar de não poder aprofundar esta matéria, nossa preocupação é não perdemos os *insights* teóricos e empíricos até agora reunidos sob o rótulo de "pesquisa de recepção da televisão", especialmente porque existem algumas continuidades fortes - em termos de temas, argumentos e problemáticas críticas - com as discussões atuais de letramento das mídias digitais.

No campo da Comunicação acumulamos um corpo ambicioso de pesquisas e práticas exatamente visando democratizar o acesso ao conhecimento e a participação nos ambientes das novas mídias e da comunicação. O movimento acerca do letramento criativo e crítico, denominado *novas literacidades* (Livingstone, 2008) faz do engajamento com as novas mídias uma questão menos de recepção do que de literacidades, estendendo-se além do domínio privado do lazer e englobando aprendizagem, trabalho, comunidade e participação pública. Reconhece-se no letramento práticas sociais e culturais potencialmente emancipatórias mais do que habilidades e capacidades criativas individuais.

Por outro lado, é preciso problematizar o foco no letramento das mídias como um caminho a seguir, diante do surgimento de uma influente abordagem administrativa e instrumental da *literacia midiática*.

Concluimos sugerindo que ambos os termos - recepção e letramento - devem continuar a ser centrais para a análise crítica do envolvimento das pessoas com a mídia, pois cada um tem tanto valor conceitual como heurístico, especialmente em comparação com outros conceitos como audiência, público, leitor, etc. Também temos que reconhecer e criticar as formas pelas quais todos estes termos podem ser usados e abusados, especialmente nos círculos políticos. E, acima de tudo, reitar os princípios da análise crítica perguntando a quais interesses serve o conhecimento que produzimos.

No entanto, como muitos autores assinalam, projetos de pesquisa de educação para a mídia precisam superar categorias classicamente contrapostas como produtores e consumidores, plataformas impressas e audiovisuais, diversidade de públicos e, inclusive, indústria e academia. Estudar os meios de comunicação deixou tomá-los de forma isolada ou em oposição para passar a concentrar-se sobre a *ecologia dos meios* como um "fato total".

Estudos de educação para as novas mídias não poderão alcançar essa meta presos por velhas ortodoxias e por modelos disciplinares herdados.

Media education, ou melhor, *educomunicação* na América Latina, pode reinventar-se como uma área estratégica de estudos e de práticas profissionais em resposta às poderosas mudanças contemporâneas na comunicação.

Referências

- CARLÓN, Mario e SCOLARI, Carlos (eds.). *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Cruzía, 2009.
- ECO, Umberto. Introduction: The role of the reader. In *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Bloomington: Indiana, University Press, pp. 3-43, 1984.
- HINE, Christine. Virtual methods and the sociology of cyber-social-scientific knowledge. In: HINE, C. (Ed.). *Virtual methods. Issues in social research on the Internet*. Oxford: Berg, 2005.
- HINE, Christine. *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC, 2004
- JENKINS, Henry et al. *Confronting the challenges of a participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press, 2009.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Por uma antropologia do espaço. São Paulo: Loyola, 2003.
- LIVINGSTONE, Sonia. Engaging with media - A matter of literacy? *Communication, Culture & Critique* Vol 1 (1): 51-62, 2008.
- LIVINGSTONE, Sonia. The challenge of changing audiences : Or, what is the audience researcher to do in the age of the Internet? *European Journal of Communication* Vol 19(1): 75-86, 2004.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Reflexividade e relacionismo como questões epistemológicas na pesquisa empírica em Comunicação. In: BRAGA, José Luiz; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MARTINO, Luiz Claudio (orgs.). *Pesquisa empírica em Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Telenovela como recurso comunicativo. *MATRIZES* Vol 3 (1): 21-47, 2009.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de et al. *Vivendo com a telenovela. Mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Uma aventura epistemológica. *MATRIZES* Vol 2 (2): 143-162, 2009.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Prefácio: Pistas para entre-ver meios e mediações. In: *Dos meios às mediações*. Rio: Ed. UFRJ, 2003.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *Os exercícios do ver*. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. *Comunicação & Educação* n.11, jan/abr, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida cotidiana. *Diálogos de la Comunicación*, Lima, 1987.

RUDDOCK, Andy. *Investigating audiences*. London: Sage, 2007.

SCHNEIDER, S. FOOT, K. Web sphere analysis: An approach to studying online action. In: HINE, C. (Ed.). *Virtual methods. Issues in social research on the Internet*, Oxford: Berg, 2005.

SCOLARI, Carlos. *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa, 2005.

Comunicação e educação: os desafios da atualidade

Maria Cristina Castilho Costa

É cada vez mais oportuno e urgente tratar das inter-relações entre Comunicação e Educação, como proposto no XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Realizado em 2016, em São Paulo, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, o encontro articulou-se em torno do tema central *Comunicação e Educação: caminhos integrados para um mundo em transformação*. Se é incontestável a importância da educação no mundo enquanto processo pelo qual nós, seres humanos, tornamo-nos membros de uma comunidade, participantes de uma história, herdeiros de uma tradição e aptos a atuarmos, interagirmos e participarmos de uma coletividade, esse papel tem se tornado mais decisivo dadas as transformações que caracterizam a contemporaneidade e os difíceis desafios que enfrentam países situados em regiões mais pobres e marcados por grandes desigualdades sociais.

Em países que, como o nosso, já foram colônias de grandes metrópoles europeias, tendo sofrido com diferentes processos de colonização, com o tráfico escravocrata, com a conquista de terras e com a imposição de culturas estrangeiras aos povos nativos, é preciso especial atenção às marcas deixadas na população, nas instituições e na cultura após o fim do período colonial. Países com esse passado apresentam características próprias que os diferenciam dos demais, como grande diversidade étnica e racial, expressivas desigualdades sociais, economia vulnerável, ciclos históricos e econômicos instáveis, instituições frágeis e processos migratórios

constantemente. Para esses países, a necessidade de uma instituição educacional consistente é ainda mais urgente, a fim de se diminuírem as distâncias e diferenças. Sabemos, entretanto, que a excessiva migração interna da população e longos séculos de utilização da mão-dobra escrava, bem como a formação de minorias étnicas, raciais, nacionais, religiosas e geracionais, dificultam a implementação de políticas públicas consistentes e capazes de preparar as gerações para a solução desses problemas estruturais.

Por outro lado, a produção simbólica e os diferentes meios de comunicação sempre foram veículos importantes de socialização, isto é, de transmissão de valores sociais capazes de induzir a um comportamento social de acordo com as expectativas da sociedade circundante e propagador de modelos ideais de relações a serem atingidos. Georges Duby (2000), por exemplo, explica, no livro *Eva e os padres*, como, na Baixa Idade Média, os sermões religiosos e até mesmo as canções de amor e amigo¹, algumas delas compostas por sacerdotes, desenvolveram o romantismo, que, séculos mais tarde, inspirou obras literárias, teatrais e cinematográficas da Modernidade. Essas ideias românticas moldariam o comportamento entre casais e a formação das famílias nucleares modernas.

De modo correlato, Michael Baxandall (1991), em *O olhar renascente*, explica como a perspectiva plana, padrão estético de construção do espaço no Renascimento, expressava uma mentalidade racionalista e economicista, própria do capitalismo comercial que se instalava na época. Com essa concepção de espaço, influenciava-se a formação de uma nova mentalidade, em oposição à cultura teológica medieval. Robert Darnton (1998), por sua vez, em sua conhecida obra *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*, mostra como os livros considerados pornográficos pela censura francesa – e, por isso, proibidos – circularam clandestinamente, estimulando hábitos transgressores entre os leitores que favoreceram o comportamento e a ação revolucionária.

Podemos também citar E.H. Gombrich (1986), que mostrou, em seu livro *Arte e ilusão*, como a pintura expressa de diversas maneiras – na composição, na gama de cores, nos temas – todo o espírito de uma época, acessível ao observador e ao pesquisador por impregnar a obra por completo. A pintura, segundo o autor, informa, consagra e educa. Em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, Umberto Eco (1994) analisa o poder da poesia e do texto em sugerir formas de sentir e pensar.

Esse potencial educativo ou formador de mentalidades da produção simbólica – musical, dramática, literária ou interpretada em verso e prosa – tornou-se cada vez mais evidente e, a partir do século XIX, com o advento da cultura de massa e da produção industrial de bens simbólicos, governos e educadores começaram a ver na arte e na cultura uma forma de domesticação, disciplinarização e manipulação das audiências. À medida que a revolução tecnológica criou veículos mais potentes, como o rádio e o cinema, novas formas de condução do

¹ Canções de amor e amigo são cantigas medievais compostas e cantadas por trovadores, com o acompanhamento de instrumentos musicais, exaltando o amor por uma dama.

público se consagraram. Assim, se, por um lado, tornou-se inquestionável o papel da produção simbólica na cultura e na formação das plateias, a íntima relação que se estabeleceu entre mídia e poder, tanto econômico quanto político, resultou, por outro lado, em nova necessidade e urgência de estudo, análise e considerações críticas a respeito dessa produção.

A indústria cultural

Embora o termo *indústria cultural* só tenha sido cunhado e utilizado nos estudos de comunicações no século XX, por Theodor Adorno e Max Horkheimer, os princípios a que se refere – a produção simbólica em escala industrial e com apoio tecnológico – já vinham sendo desenvolvidos desde a invenção da prensa de tipos móveis por Gutenberg. Foi ele quem propôs, já no século XV, a ideia de se produzir um livro, impresso por meio do uso de tecnologia capaz de acelerar o processo de produção e reprodução, com a participação de profissionais técnicos (no caso, o gráfico) e não intelectuais e artistas, tendo em vista a produção em série voltada a um amplo público. Desde então, esse modelo de produção não fez senão se desenvolver, envolvendo processos complexos cada vez mais automatizados e tecnológicos, mobilizando grandes grupos de profissionais e mantendo finalidades comerciais.

Iniciativas desse tipo ocorreram já nos séculos XVII e XVIII, como a produção dos almanaques, que incluíam a publicação de assuntos diversos, que iam das receitas à previsão do tempo, do entretenimento à publicidade de remédios. Os romances folhetinescos da Biblioteca Azul² também foram uma bem sucedida experiência de como a produção em série para um público indiferenciado poderia alcançar níveis altos de aceitação. Não podemos esquecer que, mesmo nessas épocas remotas, os almanaques já constituíam potente meio de publicidade de remédios fabricados pelos laboratórios patrocinadores. Mas foi preciso que o custo dessa produção baixasse com máquinas rotativas mais eficientes e fábricas de papel de maior porte para que a indústria editorial se expandisse. Foi preciso também o desenvolvimento dos telégrafos e das linhas férreas, pois uma produção em larga escala necessitava de infraestrutura de comunicação por onde pudessem trafegar pessoas, mensagens e produtos. Essas condições só ocorreriam no século XIX, quando enfim teria início a imprensa regular como a conhecemos hoje. O jornal diário se expande rapidamente, alcançando um público crescente que não se diferencia por idade, sexo, região, religião, etnia ou grau de instrução. Tinha início a chamada cultura de *massa*, palavra que passou a designar esse público plural de consumidores.

² *Biblioteca Azul* é o nome dado aos livros impressos na França, no século XV, para um público de baixa renda – romances populares impressos em papel de menor custo, encapados em tom azulado, que obtiveram grande sucesso junto aos leitores.

Outra revolução no campo da produção simbólica se deu com a invenção da fotografia, que popularizou a imagem visual como fonte de informação e comunicação, dando início à chamada *era da imagem*, logo engrossada pelo surgimento do cinema e, mais tarde, no século XX, pela televisão. Toda essa transformação que ocupa os séculos XIX e XX modificou a cultura e, com ela, os hábitos, os valores, as formas de participação pública e a mentalidade. Enquanto tudo isso acontecia, a sociedade passava por forte êxodo rural provocado pelo desenvolvimento das indústrias sediadas nas cidades e pela mecanização do campo. As cidades incharam e se desenvolveram, e a comunicação tornou-se cada vez mais importante para assegurar a integração da sociedade. Ao lado disso, grandes investimentos foram feitos na indústria cultural em desenvolvimento, e surgiram as grandes redes de comunicação e as agências noticiosas. A sociedade tornou-se mais complexa e, para acompanhar seu desenvolvimento, o homem comum precisou estar informado.

O exemplo mais emblemático desse processo é o surgimento da indústria cinematográfica: os Estados Unidos, desejando atuar de forma a conter a marginalidade e a delinquência, que pareciam recrudescer no início do século XX, perceberam no cinema um meio eficaz de orientação das massas. Para isso, estimularam a produção de filmes de longa-metragem baseados em adaptações dos romances literários do século XVIII. Queriam, com isso, difundir patriotismo e moralidade, ajudando a população a adotar formas desejáveis de comportamento. O cinema, sediado em Hollywood, tornou-se o grande divulgador da cultura norteamericana, posto mantido até hoje.

Ao mesmo tempo, outros meios de comunicação se desenvolveram e romperam com a barreira resistente dos muros que cercavam as residências e isolavam as famílias. O rádio entrou pela intimidade dos lares, tornando-se o principal veículo de informação, educação e entretenimento familiar. Todos nós conhecemos esta cena: os familiares reunidos, na primeira metade do século XX, à volta do rádio, ouvindo notícias que vinham do *front*, durante as guerras mundiais. A televisão, inventada na metade do século, ocupou esse espaço que passava a ter presença semelhante à de um "altar doméstico", em torno do qual todos se uniam. A vida familiar jamais seria a mesma.

Melodrama

O desenvolvimento dos meios de comunicação não se deu apenas por meio da divulgação de notícias e da circulação de informações, mas também pela produção e fruição da ficção. Jornais, rádio, cinema e televisão mesclaram conteúdos diversos – religião, educação, noticiário e ficção. O estilo que mais se mostrou capaz de

prender o público e fazê-lo se dedicar diariamente a esse consumo simbólico foi o *melodrama*. Herdeiro da cultura popular e do hábito das narrativas aventureiras e sentimentais como os contos das *mil e uma noites*³, o melodrama se desenvolveu na Europa em época de grande crise política e econômica. Tratava-se de um gênero que tinha como foco central a luta do bem contra o mal, travada por meio de peripécias rocambolescas envolvendo heróis e vilões. Depois de longa batalha, o bem vence o mal com a ajuda da providência, de acontecimentos fortuitos e inesperados. O *happy end* garante o resgate da situação de harmonia inicial, demonstrando que o comportamento desaprovado (dos vilões) não compensa.

O melodrama impactou espectadores, fez com que adultos e crianças se emocionassem com dramas inesquecíveis, identificando-se fortemente com os personagens e com sua história, e, há pelo menos três séculos, encanta plateias por meio de filmes, radionovelas, telenovelas, fotonovelas e encenações teatrais, garantindo um público cativo e sensibilizado com tramas que parecem sempre se repetir: a eterna luta do herói contra o vilão. Onde os autores foram buscar o conteúdo dessas histórias? Nos contos populares, nos *romances de capa e espada*⁴, na memória oral passada de geração a geração e que tinha nos dramas familiares sua origem. Com esse ingrediente, as altas audiências estavam garantidas, assim como o sucesso da publicidade das empresas patrocinadoras dessas produções.

Entre os conflitos mais explorados nos melodramas, estão as relações próximas e familiares: rivalidades fraternas, conflitos conjugais, paternidades desconhecidas, filhos rejeitados, heranças cobiçadas – tudo isso envolvido em lutas, em brigas e, muitas vezes, em crimes cujo culpado só é encontrado ao final da história. Essa visão polarizada, conflituada e romântica fez do melodrama, no cinema, no rádio ou na televisão, um gênero de cunho moral de gosto quase universal.

Ismail Xavier, no livro *O olhar e a cena*, apresenta uma definição de melodrama sobejamente aceita pela maioria dos estudiosos da literatura e do cinema. Diz ele:

[...] ao melodrama estaria reservada a organização de um mundo mais simples em que os projetos humanos parecem ter a vocação de chegar a termo, em que o sucesso é produto do mérito e da ajuda da Providência, ao passo que o fracasso resulta de uma conspiração que isenta o sujeito de culpa e transforma-o em vítima radical (XAVIER, 2004, p.85).

O autor completa essa análise, no entanto, mostrando que o melodrama é um gênero ficcional mais abrangente, que, como afirma o diretor e dramaturgo Peter Brooks, visa a oferecer "matrizes aparentemente

³ A obra conhecida como *As mil e uma noites* corresponde a um conjunto de contos populares originários do Oriente Médio e do sul da Ásia, compilado em idioma árabe e traduzido, inicialmente, para o francês, no século XVIII, que alcançou grande sucesso junto ao público europeu.

⁴ *Romances de capa e espada* é como são conhecidas as histórias publicadas em folhetins que tinham como inspiração as lutas de esgrima, envolvendo valentes espadachins que usavam capa, espada e escudo. Essas narrativas valorizavam a coragem e a justiça.

sólidas de avaliação da experiência num mundo tremendamente instável" (XAVIER, 2004, p.91). Diz ele, finalmente:

Flexível, capaz de rápidas adaptações, o melodrama formaliza um imaginário que busca sempre dar corpo à moral, torná-la visível, quando ela parece ter perdido seus alicerces. Provê a sociedade de uma pedagogia do certo e do errado que não exige uma explicação racional do mundo, confiando na intuição e nos sentimentos "naturais" do indivíduo na lida com dramas que envolvem, quase sempre, laços de família (XAVIER, 2004, p.91).

Os conflitos da atualidade

Depois da Segunda Guerra Mundial, o mundo passou por transformações marcantes. Como bem observa Eric Hobsbawm (1995), que chamou o breve século XX de *era dos extremos*, houve mais mudanças no século XX do que nos 500 anos precedentes. Revolução sexual, luta da juventude por liberdade e protagonismo, movimento feminista, mobilizações trabalhistas, greves, conflitos atômicos e revoluções, além das duas guerras mundiais que modificaram o traçado e as relações políticas do mundo. Houve, ainda, o advento da comunicação em rede por computadores, a Guerra Fria e grandes ações de espionagem política, econômica e industrial. Diversos autores, como o próprio Hobsbawm e David Harvey, sustentam que o fim da União Soviética, a derrubada do muro de Berlim, o capitalismo globalizado e a Internet abrem uma nova era, que pode ser chamada de *Pós-modernidade*.

Hobsbawm afirma em seu livro:

O breve século XX acabou em problemas para os quais ninguém tinha, nem dizia ter, soluções. Enquanto tateavam o caminho para o terceiro milênio em meio ao nevoeiro global que os cercava, os cidadãos do fin-de-siècle só sabiam ao certo que acabara uma era da história. E muito pouco mais (HOBBSAWN, 1995, p. 537).

Algumas características dessa nova era são importantes para nossas análises. Em primeiro lugar, a grande mobilidade que ocorre na sociedade: mobilidade social e de classe, ascendente e descendente; mobilidade regional; mobilidade populacional – grandes populações foram expulsas do campo pela industrialização, outros contingentes trocaram de país e de continente, a quantidade de viagens exploratórias e de lazer se multiplicaram, fortunas mudaram de mãos, as distâncias foram encurtadas, falências ocorreram em diversos setores da sociedade. O resultado foi uma grande transformação nas relações sociais, especialmente nos grandes centros urbanos, que se tornaram os chamarizes das relações sociais, das trocas mercantis e do acúmulo de capital. Passamos a conviver com grupos de pessoas cada vez maiores, e as relações impessoais e efêmeras se multiplicaram.

Outra característica das grandes transformações do século XX foi a fragilização das instituições sociais tradicionais: Igreja, Estado, família e empresas foram abalados pelo capitalismo pós-industrial⁵, que se instalou em diversas partes do mundo desde a década de 1980. *Modernidade líquida* é como o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007) denomina essa sociedade em transformação, fazendo alusão à falta de forma, consistência e perenidade dos acontecimentos característicos da atualidade.

A consequência desse estado de coisas é a ampla diversidade da sociedade, especialmente nos grandes centros urbanos, a heterogeneidade de formações, organizações e instituições, a impessoalidade das relações e sua fragilidade. E, somando-se a esse cenário, há o intenso desenvolvimento tecnológico e das comunicações. Ao mesmo tempo em que o mundo se amplia e perde seus contornos mais nítidos e tradicionais, tornando os laços entre as pessoas mais precários, as ligações promovidas pelos meios de comunicação se intensificam, de modo que se gasta cada vez mais tempo com telefones fixos e celulares, com computadores, com programas informáticos e videogames.

Desenvolvimento tecnológico

Postas essas considerações históricas, destacaremos agora, dentre todos os fenômenos que caracterizam a atualidade, esse conturbado século XXI, aquele que parece ser um dos mais universais: o desenvolvimento tecnológico e a emergência da era digital. Tentaremos mostrar de que forma também a tecnologia parece transformar o mundo conhecido da Modernidade, colocando-nos em outra era: a das *mídias digitais*.

O desenvolvimento e o uso da tecnologia foram sempre características humanas, que remetem à nossa capacidade de fabricar, utilizar instrumentos e nos apropriarmos deles como parte de nosso corpo e de nosso ser. Essa capacidade se revelou muito cedo – arpões e agulhas fabricados pelos nossos antepassados, há cerca de 30 mil anos, demonstram acentuada habilidade e até mesmo senso estético. De lá para cá, temos demonstrado uma incansável capacidade de sofisticar a produção de instrumentos, que revelam não só nosso potencial produtivo e criativo, mas também um desenvolvimento sem par de nosso conhecimento. As descobertas de achados humanos datados de 10 mil anos a.C. mostram um salto considerável, indicando o desenvolvimento da agricultura, a domesticação de animais e a manipulação dos metais. Antropólogos e historiadores denominam essas novidades de *Revolução neolítica* ou *Agrária*.

⁵ *Capitalismo pós-industrial* é o nome proposto para a sociedade contemporânea, por Daniel Bell, que se refere às transformações industriais resultantes do uso de complexos sistemas de mecanização eletrônica, racionalização do trabalho e globalização econômica.

Outros saltos na Antiguidade dão conta do desenvolvimento da nossa capacidade de raciocínio e criatividade. Entre os gregos antigos, pudemos perceber o desenvolvimento da ciência e de outros campos da atividade humana, como a política e a literatura, tal qual as conhecemos no Ocidente. Mas foi a partir do ano 1.000 da era cristã que começamos a fabricar máquinas, podendo realizar diversas tarefas independentes, mas conjugadas. Estamos falando de *automação*. Esse processo se desenvolveu em diferentes partes do mundo: os egípcios criaram a roda hidráulica, os romanos inventaram os moinhos d'água e os persas, os moinhos de vento. Da China, vieram o papel e a bússola. Em Veneza, inventou-se o vidro cristalino ou cristal, que resultou, 300 anos mais tarde, na invenção das lentes e das lunetas.

A partir do século XVIII, vivemos a Revolução Industrial, com o desenvolvimento de máquinas e o uso de novas fontes de energia não-humanas. O trabalho manual foi sendo progressivamente substituído por máquinas, e a produção material se tornou cada vez mais autônoma, não dependendo mais dos ventos, nem de fontes naturais. Chegamos, então, à eletricidade, no século XIX. Além da produção material, desenvolvem-se a ciência, o conhecimento, os meios de transporte e as comunicações – o rádio, a televisão, os trens, os automóveis e os aeroplanos. As cidades se tornam o centro da vida social, e o convívio com telefones, bicicletas, carros e elevadores passa a ser cotidiano. Embora esses inventos tenham, em sua maioria, nascido nos países desenvolvidos da Europa, os novos hábitos e os novos sistemas produtivos se espalharam pelo mundo a partir da expansão industrial, formatando o que chamamos de Modernidade.

Indo além, todas essas transformações resultaram também em diferentes maneiras de nos comunicarmos e de fortalecermos as relações entre as pessoas, transmitindo cultura e conhecimentos. Vejamos, então, como se deu a revolução na comunicação humana.

O surgimento da escrita

O historiador Carlo Ginzburg (1989), em seu livro *Mitos, emblemas, sinais*, explica que a escrita – esta essencial tecnologia do conhecimento – foi resultado de um de nossos mais antigos dons: a observação. Tendo sido caçador, desde suas mais remotas origens, o ser humano aprendeu a reconhecer e interpretar rastros para fugir de predadores e capturar presas. A observação atenta condicionou nossa inteligência à interpretação dos signos e sinais. Identificando vestígios em seu entorno, o ser humano tornou-se apto a calcular o tempo entre a impressão de rastros na argila e o registro deixado pelo passante. Assim surgiu a técnica de inscrição no barro, da mesma forma como se favoreceu o desenvolvimento da noção de tempo, de passado e presente. Vemos, então,

que as tecnologias da comunicação estão relacionadas com o conhecimento e o desenvolvimento da mente humana. O passo seguinte foi a simplificação dos sinais e sua vinculação a sons, surgindo daí a escrita alfabética, que possibilitou a criação de um sistema capaz de traduzir qualquer mensagem para qualquer idioma. Era um passo importante no desenvolvimento da comunicação humana.

Com essa descoberta, procurou-se aprimorar os suportes da escrita, de modo a torná-los mais flexíveis, portáteis e resistentes. O conhecimento se organizou sistematizando o saber que se tornava cada vez mais complexo. Afinal, a escrita possibilitava vasculhar o texto em busca de exatidão e coerência, o que, por si só, já estimulava a produção de novos textos. Os sistemas linguísticos se transformavam em uma forma de mediação, através da qual passamos a interpretar o mundo e a trocar mensagens com nossos pares.

Na Modernidade, surgiu a prensa de Johanness Guttenberg, sobre a qual já falamos, que permitiu, com seus tipos móveis, que qualquer texto pudesse ser reproduzido por meios técnicos e tecnológicos – as páginas não precisavam mais ser entalhadas uma a uma, mas podiam ser impressas por meio de um conjunto limitado de signos, em função dos quais todo idioma poderia ser expresso. A imprensa de tipos móveis, desse modo, revolucionou a comunicação humana.

A era da imagem

A imagem sempre foi um elemento da maior importância na cultura humana. Desde os tempos mais remotos, trabalhamos com a representação imagética, tendo como suporte a areia, a cerâmica e o próprio corpo. Vilém Flusser, filósofo e historiador da arte, explica que uma grande revolução se processou no cérebro humano quando, olhando para as paredes rugosas da caverna, nossos antepassados puderam ver, na bidimensionalidade, a representação do mundo circundante. Desde então, temos procurado desenvolver técnicas mais aprimoradas para registrar e conservar as imagens que representam a vida e a sociedade que nos cerca – areia, papiro, papel, árvores, tijolos e cerâmica já serviram de suporte para nosso anseio por nos comunicarmos.

Mas foi no século XIX que se deu uma grande revolução graças ao advento da fotografia, permitindo a todos a produção e reprodução de imagens. Em diferentes partes do mundo – Inglaterra, França e mesmo no Brasil –, experiências na produção de imagens ganharam importância, resultando na técnica fotográfica. Seu desenvolvimento implicou na substituição dos desenhistas por fotógrafos como repórteres da cotidianidade. A fotografia se disseminou, adentrando a vida das pessoas e das famílias, as atividades profissionais e os meios de comunicação. Os jornais passaram a dar tanta importância ao texto escrito, quanto às imagens que os ilustram.

Das imagens fixas da fotografia às imagens em movimento do cinema e da televisão, não se passaram cem anos. Como se vê, o desenvolvimento tecnológico se acelera e as invenções se superam rapidamente. A sociedade e a cultura passam a ser entremeadas por imagens que ora reproduzem a realidade, ora a camuflam. O mundo privado das famílias, assim como o espaço público das cidades, é invadido pelas imagens que se apresentam nas mais diferentes telas. É a *cultura analógica* que reproduz o mundo à nossa volta pela semelhança de visualidade e de aparência, dando início ao que chamamos de *era da imagem*.

A comunicação digital

Quando pensamos em mídias digitais, logo as associamos aos tempos atuais, à Pós-modernidade; entretanto, na verdade, o uso de máquinas que nos ajudam a pensar se perde também nos remotos tempos da Antiguidade. Há mais de 5 mil anos, surgiu na China o ábaco – instrumento feito com sementes ou contas de madeira dispostas em hastes verticais numa caixa de madeira ou bambu –, que servia para a elaboração de cálculos numéricos. Da China, o ábaco se espalhou pelo oriente e chegou à Europa pelas mãos dos romanos. A numeração decimal surgiu também no Oriente, mas só foi adotada na Europa na época das Cruzadas. Os europeus chamaram os números de *dígitos*, palavra que passou a designar tanto os sinais numéricos, como os dedos da mão que auxiliavam os cálculos matemáticos.

O desenvolvimento do comércio e da indústria, na Modernidade, incentivou o interesse por máquinas de calcular. Assim, Leonardo da Vinci, no século XVI, desenvolveu um projeto mecânico voltado à realização de operações contábeis. Blaise Pascal, Gottfried W. Leibniz e Charles Babbage, entre os séculos XVII e XIX, foram aperfeiçoando máquinas inteligentes que faziam cálculos de forma mais rápida e precisa do que o ser humano. Em outra vertente, cientistas como Joseph Marie Jacquard dedicavam-se ao desenvolvimento da automação, por meio de máquinas capazes de aumentar a produtividade industrial automatizando tarefas repetitivas, como os nós e as laçadas dos tecelões. Não obstante, foi só no século XIX que surgiu o primeiro computador – uma máquina com 17 metros de comprimento, 2,5 metros de largura, pesando 5 toneladas. O rápido desenvolvimento científico e tecnológico transformou os computadores em aprimoradas máquinas de pensar, calcular e planejar.

A comunicação digital, entretanto, só fez sua estreia no século XX, quando os Estados Unidos, interessados em um sistema de vigilância e espionagem, durante a Guerra Fria⁶, conseguiram criar a *comunicação em rede*, ou seja, a possibilidade de dois ou mais computadores trocarem informações entre si. Ao contrário das redes de

⁶ A chamada *Guerra Fria* diz respeito ao confronto entre dois impérios – o soviético e o norte-americano – no século XX, pelo domínio dos demais países e também do espaço. Provocou uma corrida armamentista e levou ao desenvolvimento tecnológico.

comunicação analógica, como as do rádio e da televisão convencionais, que eram centralizadas e verticalizadas, a comunicação digital criava uma rede de informação flexível e multidirecional, que veio a constituir a Internet. O passo seguinte foi a invenção de equipamentos portáteis, capazes de colocar o cidadão comum em conexão com essa rede. Dessa forma, as máquinas digitais foram empregadas na produção material, revolucionando a produção industrial, e na comunicação interpessoal. Interfaces gráficas, estruturas intertextuais e sistemas de busca e de indexação foram tornando os computadores em rede equipamentos imprescindíveis para a produção simbólica. Sua influência foi tão grande que a revolução digital é apontada por muitos autores como responsável pelo fim da Modernidade e início da Pós-modernidade. A rede de computadores tornou-se cada vez mais interativa e participativa, criando-se um novo universo de informações e relações interpessoais que se intensificou, na segunda metade do século XX, com a invenção das redes sociais.

O desenvolvimento da comunicação digital foi um dos principais fatores responsáveis pela globalização – a interconexão mundial das trocas comerciais, financeiras e comunicacionais. Entramos, assim, na chamada *era da informação e da comunicação*.

Educomunicação

Sociedade do espetáculo é o nome que Guy Debord (1972) dá à sociedade da comunicação, na qual os membros se relacionam mais com as representações da realidade, ficcionais ou não, do que com a própria realidade. Para o autor, trata-se de uma sociedade em que se torna cada vez mais difícil distinguir o falso do verdadeiro, o referente de seu signo, o fetiche da realidade.

Diante dessa nova configuração da sociedade, os conteúdos simbólicos produzidos e divulgados pelos meios de comunicação se transformam. O melodrama já não mostra com nitidez a luta do bem contra o mal, mas também faz surgir os anti-heróis, os protagonistas ambíguos que, por vezes, são vilões; por vezes, são heróis. Para manter a identificação com uma plateia cada vez mais heterogênea, os produtos devem ser igualmente diversos e flexíveis, agradando ao idoso, à criança e ao jovem; ao rico e ao pobre; ao espectador universitário e ao de formação elementar; à mulher, ao homem e ao homossexual; ao ocupado e ao desempregado; ao sadio ou ao enfermo. Assim, os meios de comunicação ousam e inovam, causando, às vezes, satisfação; às vezes, indignação.

O que se pode fazer diante dessa diversidade? Como reagir em relação aos apelos ao consumismo da publicidade, ao erotismo simbólico que atrai as massas, aos programas que se repetem de forma hipnótica, aos jovens que mudam radicalmente seus hábitos e se comunicam mais com seus equipamentos eletrônicos do que com seus pares? As ciências da comunicação não têm respostas prontas, nem conclusões definitivas, mas dedica-

se a estudar a relação entre os meios de comunicação e os públicos, tentando discernir os aspectos mais sensíveis dessa convivência cada vez mais intensa com as mídias. Procuram entender e decodificar as mensagens, buscando seus sentidos explícitos e ocultos. Tentam alertar para a influência dos meios de comunicação na formação da opinião pública e da imagem que construímos da realidade. Buscam desvelar os processos de manipulação grosseira e as promíscuas relações da comunicação com interesses políticos e econômicos. E, finalmente, dedicam-se também à análise das relações entre a comunicação e a educação, na tentativa de tornar mais eficiente a educação e mais consistente a comunicação. Para isso, os educadores, como são chamados os profissionais que abraçam essa área como seu espaço de atuação, envolvem-se em projetos educativos, em políticas públicas, em diversas formas de intervenção social, buscando alcançar alguns objetivos que procuraremos resumir a seguir. Com cursos em diferentes níveis acadêmicos, seminários, campanhas e atuando quer na educação formal e informal, quer nos órgãos de comunicação, a Educomunicação procura:

1) Educar o público, tornando-o consciente acerca dos poderes manipulatórios da comunicação de massa e fazendo-o perder a ingenuidade diante dos meios de comunicação. Desde os estudos da Escola de Frankfurt, nas primeiras décadas do século XX, os cientistas sociais, filósofos e pesquisadores vêm alertando para a necessidade de se criarem audiências conscientes e críticas, que não se postem diante dos meios de comunicação como diante da realidade. Em frente às telas da televisão, do cinema ou do computador, é preciso entender que não estamos diante da realidade, mas sim, de uma representação editada dessa realidade, de modo que possamos adotar frente a ela uma postura cética e investigativa. As plateias que pretendem ter autonomia em relação aos meios de comunicação precisam ser críticas e deixar de lado uma atitude de mero lazer e distração. Distração é tudo o que não podemos ter em relação aos conteúdos da cultura de massa.

2) Explicitar que empresas e veículos de comunicação, em sociedades capitalistas, dependem essencialmente do lucro que obtêm com seus produtos. Seja na mensagem comercial disfarçada no filme ou na novela, seja na publicidade veiculada em horários e espaços comerciais, seja aquilo que se publica nas redes sociais, o que está em jogo para que a comunicação exista é o lucro que ela garante ao seu produtor. Por mais que um produto tenha um conteúdo humanista e emancipatório, o que interessa a quem o produz é o lucro que a audiência proporcionará pagando ingressos, comprando os produtos que estão, na maioria das vezes, associados a essa programação, criando hábitos de consumo material e simbólico. Mesmo quando as produtoras e emissoras são públicas, os interesses políticos falarão sempre mais alto do que as possíveis virtudes de sua programação. Toda comunicação é ideológica e reflete o ideário de quem a criou e veiculou, seja a produção pública ou privada.

3) Os meios de comunicação foram criados para ficar. Não adianta proibi-los, censurá-los ou criticá-los, os meios de comunicação de massa se multiplicam e se difundem, convergem e se integram, transformam-se, mas resistem. Em uma sociedade globalizada e informatizada, não há como lutar contra sua existência e seu poder.

Como vimos neste texto, essas invenções são resultado de um longo processo da humanidade na criação de máquinas de produzir e pensar. É preciso, sim, informar, atualizar e conhecer os diferentes produtos e veículos. Análises comparativas são sempre importantes para o apuro do gosto e para a conscientização do público sobre as intenções das mensagens veiculadas.

4) Por menos que apreciemos certas mensagens ou as ideias que estas veiculam, é sempre melhor sabermos de onde elas vêm, quem as defende, como são expressas e para quem. É necessário lembrar que apenas o debate pode aclarar os equívocos, fazer com que ideias antagônicas encontrem um caminho equilibrado e deixar o campo da comunicação menos opaco e mais transparente. O silêncio e a censura em nada favorecem o entendimento, nem a mudança de opinião daqueles com os quais não concordamos.

5) A família e a escola constituem o espaço ideal para a discussão sobre aquilo que é veiculado pelos meios de comunicação. É aí que se pode processar a crítica construtiva e o apuro do gosto, assim como o debate sobre as informações que nos chegam da cultura circundante. Por isso, devemos acompanhar as produções audiovisuais, da mesma forma como assistimos aos programas de entretenimento: com atenção, sem descaso ou displicência. A comunicação não deve ser utilizada para distrair crianças, disfarçar a falta de assunto, encobrir solidões. Essas necessidades devem ser tratadas com outras estratégias.

Com essas propostas, cada indivíduo ou grupo poderá desenvolver seu gosto, estabelecer critérios, criar hábitos de consumo simbólico com os quais se identifica. Crianças e jovens aprendem a escolher, a ter uma atitude ativa em frente às telas dos veículos de comunicação, a ter coragem e espontaneidade para se colocar diante daquilo que vêem e ouvem. Assim, em vez de preconceito e conservadorismo, o que se estará priorizando é o fluxo e o trânsito de informações entre pessoas, cabendo às mensagens midiáticas o papel de se constituírem enquanto objetos de interlocução.

Conclusões

Para finalizar este texto, precisamos ainda destacar dois interessantes estudos que abordam as relações do ser humano com as imagens e com o conhecimento, bem como suas implicações no desenvolvimento da mente e da psique. São considerações propostas por dois autores que nos auxiliam nessa tarefa de esclarecer espectadores, ouvintes e leitores. O primeiro deles é o psicanalista Jacques Lacan, que, em seu estudo sobre o *estádio do espelho*, explica que uma criança de quatro meses, sem sequer saber se manter em pé ou pronunciar uma palavra de forma consciente, já é capaz de identificar sua imagem em um espelho, se um adulto a colocar em frente a ele (LACAN, 1998). Seu olhar e seu sorriso denunciam essa identificação, esse importante momento de manifestação de nosso

impulso pela individualização. A imagem especular tem importante função no desenvolvimento desse impulso, permitindo a entrada da criança na cultura humana, pois, além de identificar a si própria no reflexo do espelho, ela também identifica o outro – o adulto que a carrega. Complementando essa análise de Lacan, podemos acrescentar que a imagem espectral é uma *imagem técnica* (produzida artificialmente) e que a percepção de si mesmo nessa imagem bidimensional mostra, já na precocidade da criança, a capacidade de decodificar a imagem, de interpretá-la e de nela se reconhecer. Pois bem, é esse o exercício que as narrativas midiáticas possibilitam: elas permitem, por meio da identificação de nós e dos outros, que interagimos com a cultura humana e desenvolvamos nossa individualização, fugindo dos perigos da massificação.

Outro autor importante é o canadense Marshall McLuhan, que estudou o *mito de Narciso*, herói da mitologia grega famoso pela beleza e pelo orgulho, condenado a jamais olhar para sua própria imagem. Um dia, entretanto, chegando-se à beira de um lago, viu seu próprio reflexo e por ele se apaixonou, mergulhando nas águas em busca do ser que a superfície refletia. Nessa busca, Narciso morre afogado no lago, de onde nasce a flor que leva seu nome. O mito também inspira o estudo do narcisismo, característica egocêntrica de pessoas apaixonadas por si mesmas. McLuhan (1971) identifica na interpretação do mito um equívoco histórico – o de julgar que Narciso se afoga nas águas do lago que refletem sua imagem por desconhecer seu próprio reflexo e, conseqüentemente, sua identidade. Segundo o autor, Narciso mergulha no lago atrás de um *outro* de quem pensa ter visto o vulto. Para ele, o que buscamos nas imagens das telas, como Narciso, não é a nós mesmos, mas ao *outro*, diante do qual constituímos a nós mesmos. Essas duas análises mostram, mais uma vez, o importante papel das imagens no desenvolvimento de nossa subjetividade e de nossa alteridade, assim como a convergência que se estabelece entre realidade, representação e desenvolvimento humano.

Encerremos nossas reflexões com mais um mito famoso, bastante conhecido dos estudiosos de comunicação: o *mito da caverna* de Platão. Segundo essa alegoria, parte do Livro IV de *A República*, um grupo de prisioneiros que nasceu e cresceu no interior de uma caverna era postado de frente para uma parede onde se projetavam sombras provenientes de fora. Pensando que as imagens amedrontadoras eram reais, eles as confundiam com perigosos seres. Platão afirma que, mesmo que um dos prisioneiros pudesse escapar e se dar conta do engodo imagético, não conseguiria convencer os demais, de tal forma estavam eles enganados pelo que viam. Pois bem, o que propusemos neste texto é justamente o oposto: existem mecanismos pelos quais o universo das imagens, da ficção e da tecnologia pode ser desvendado, assim como as plateias a ele submetidas podem decifrá-lo, entendê-lo, interpretá-lo e fazer dele um uso positivo capaz de enriquecer seu desenvolvimento mental, individual, psíquico e humano.

Referências

- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.
- BAUMAN, Z. *A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio d'Água, 2007.
- _____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAXANDALL, M. *O olhar renascente*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- CAPELÃO, A. *Tratado do amor cortês*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COSTA, C. *A milésima segunda noite*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2000.
- _____. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *Ficção, comunicação e mídias*. São Paulo: SENAC, 2002.
- DARNTON, R. *Os best-sellers proibidos na França pré-revolucionária*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- DÉBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Lisboa: Edições Afrodite, 1972.
- DUBY, G. *Eva e os padres: damas do século XII*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- GOMBRICH, E. H. *Arte e ilusão*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- HOBBSAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- _____. *Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.
- IMANISHI, H. A. A metáfora na teoria lacaniana: o estádio do espelho. *Boletim de psicologia*, São Paulo, vol.58, n.129, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm#5.16.2>> . Acesso em: 28 Fev. 2017.
- LACAN, J. "O estádio do espelho como formador da função do eu". In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LEAKEY, R.; LEWIN, R. *O povo do lago. O homem: suas origens, natureza e futuro*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Edusp, 1970.
- McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 3ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- PLATÃO. *A República*. 14ed. Belém: UFPA, 2014.
- XAVIER, I. *O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, cinema novo*, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

NACE escola do futuro - USP: 27 anos de vanguarda no hibridismo da comunicação – educação – informação

Brasilina Passarelli

NACE Escola do Futuro – USP 27 anos na controversa travessia do analógico para o digital

O surgimento da Internet deriva da Arpanet, uma rede de computadores desenvolvida em 1969 pela Advanced Research Projects Agency (ARPA), agência criada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos em 1958, para permitir a conexão de vários centros de computadores e grupos de pesquisa e compartilhamento de informações mundo afora. No Brasil o início da Internet ocorreu no âmbito acadêmico em janeiro de 1991, por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A projeção para o ambiente comercial, iniciada nos Estados Unidos, data do final da década de 1990. Detentora de protocolos de comunicação abertos e de uma arquitetura em múltiplas camadas e descentralizada, a Internet avançou como rede de conexão em escala mundial numa velocidade galopante e inesperada.

A reboque dos desenvolvimentos desse período, em 1989, foi criado o Núcleo das Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação por Fredric Michael Litto, professor emérito do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão, da Universidade de São Paulo e Manuel Marcos Maciel Formiga, então diretor-geral do Inep. O Núcleo constituía um laboratório ligado ao Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a denominação "Laboratório de Tecnologias de Comunicação". Em 1993, passou a responder como um Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) ligado à Pró-Reitora de Pesquisa (PRP). No ano de 2015, passou a integrar a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU) e constitui-se como Núcleo de Apoio às Atividades de Cultura e Extensão Universitária (NACE).

Em meio a essas mudanças, em 2007, a Professora Titular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), e autora deste artigo, Brasilina Passarelli, assumiu a coordenação científica do Núcleo e inaugurou o Observatório da Cultura Digital, *lócus* que se dedica a desenvolver pesquisa empírica focada nos seguintes objetos de estudo: Internet das Coisas (IoT), *Big Data*, literacias de mídia e informação, produção individual/coletiva de conhecimento em ambientes WEB e novas formas de autoria, contemplando a participação do coletivo digital e do movimento dos atores em rede na intersecção das fronteiras híbridas do contemporâneo hiperconectado. O grupo é formado por pesquisadores, pós-doc, doutorandos, mestrandos e especialistas que integram a equipe de pesquisadores nacionais e estrangeiros. Essas pesquisas visam observar, descrever as conexões que estruturam as tramas da rede e analisar seus flexíveis eixos sociais, técnicos e sociotécnicos, privilegiando a utilização de métodos da etnografia virtual e da netnografia (KOZINETS, 2002). Nesse contexto, Passarelli (2010) traçou uma perspectiva sócio histórica das duas últimas décadas e distinguiu duas grandes "ondas" na sociedade contemporânea.

A primeira relacionada ao desenvolvimento e implantação de políticas governamentais, através de programas voltados à superação do fosso digital e oferta de acesso gratuito e ilimitado à Internet para as populações de baixa renda. Nesse sentido, os avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no Brasil são notáveis, sobretudo a ampliação do acesso à Internet. A segunda "onda" começou anos depois, a partir da identificação de uma taxa sustentável de inclusão digital e novas tendências influenciando as habilidades digitais da população conectada. Os estudos inseridos na segunda "onda" atualmente abarcam o que se compreende como MIL – *Media and Information Literacy* (Literacias de Mídia e Informação). Ambas as "ondas" relacionam-se diretamente aos projetos de pesquisa desenvolvidos no NACE Escola do Futuro – USP. A primeira "onda" dialoga com alguns dos projetos de pesquisa-ação e a segunda com pesquisas de etnografia virtual, a reboque dos estudos fomentados no Observatório da Cultura Digital.

Paradoxos do Contemporâneo Hiperconectado

"O futuro já chegou. Só não está distribuído de forma equilibrada"

William Gibson

Em tempos de hiperconectividade (ou conectividade contínua), da Internet das Coisas, das roupas e utensílios inteligentes e do *Big Data* se faz necessária a reflexão acerca da reconfiguração das relações sociais e suas estruturas de poder, da economia e da educação. Imersos nessa cultura do remix novas lógicas, novas semânticas

e novas leis emergem para dar conta da nova ordem social que se constitui e se organiza nas interfaces (tanto homemXmáquina como máquinaXmáquina) como superfícies de mediação das relações sociais no fluxo crescente da comunicação dos atores em rede.

Neste caldo de hiperconectividade também emerge um novo conjunto de habilidades e/ou competências construídas a reboque do uso de diferentes tecnologias digitais também chamadas de "literacias digitais" e/ou *media literacy*, refletindo uma realidade comunicacional que não mais comporta o processo de comunicação de massa reduzido à dualidade emissor-receptor do século passado. O novo século traz em seu DNA o conceito de "nova economia" que pressupõe novos modelos de negócios, a reciprocidade das ações comunicacionais e o hibridismo dos meios de comunicação de massa tradicionais como TV, cinema, rádio e mídia impressa com seu mais novo irmão – a mídia digital ou *new media*.

Literacias e mediação são conceitos indissociáveis. A palavra literacia tem sido empregada no Brasil como tradução literal do termo inglês *literacy* e vem sendo considerada, especialmente no âmbito do NACE Escola do Futuro – USP como capaz de conferir melhor compreensão e abrangência conceitual das novas práticas sociotécnicas relacionadas à apropriação e uso das TICs na contemporaneidade. Dessa perspectiva, sua adoção representa a melhor opção entre possibilidades como: letramento, habilidade ou competência. Há que se registrar, já de início, que considerável número de intelectuais cujo trabalho se baseia na língua inglesa, admite não existir uma tradução direta para o termo *literacy* na maior parte das línguas. (PASSARELLI, 2010),

O primeiro dos termos relacionados – **letramento** – em português, remete ao universo da educação formal, onde se atrela especialmente ao processo de alfabetização, ou seja, ao ensino e aprendizado das letras e à prática da leitura e da escrita. Vincula-se, assim, à superação do analfabetismo e à acentuação do caráter grafocêntrico da sociedade. Nesse sentido, não incorpora adequadamente a codificação dos novos sentidos sociais correlacionados às práticas de interação dos sujeitos na *web* e à aquisição das habilidades de uso de suas ferramentas de acesso, leitura, interpretação, pesquisa e navegação.

Esse entendimento do processo de interação entre sujeitos, artefatos e ferramentas na rede como um *continuum* na construção do aprendizado leva, também, à superação do termo **habilidade** como tradução adequada e suficiente para *literacy*.

Em 1997, o pesquisador Paul Gilster cunhou o termo "literacia digital", definindo-a como a "habilidade de entender e utilizar a informação de múltiplos formatos e proveniente de diversas fontes quando apresentada por meio de computadores (GILSTER, 1997:1). Para ele, a literacia digital constitui-se na "extensão lógica da própria literacia, da mesma forma que o hipertexto é uma extensão da experiência da leitura tradicional" (GILSTER, 1997: 230).

Na sociedade em rede, a noção de literacia incorpora a capacidade dos indivíduos interagirem e se comunicarem utilizando-se das TICs. No entanto, para Gilster, a literacia digital não se esgota na aquisição de habilidades, mas expande-se para as formas como estas são incorporadas e efetivamente utilizadas na vida cotidiana dos indivíduos. Nesse sentido, o autor destaca especialmente o aprendizado e o autoaprimoramento pessoal quanto às aptidões para: a) realizar julgamentos sobre o conteúdo das informações disponíveis na Internet; b) justapor os diversos conhecimentos encontrados na Internet provenientes de diferentes fontes de maneira não linear para elaborar informações confiáveis, e c) buscar e manter a pesquisa constante das informações atualizadas.

O conceito criado por Gilster no final da última década do século passado, gradativamente passou a incorporar as modificações ocorridas em função do permanente desenvolvimento das TICs, especialmente no que diz respeito à convergência das mídias tradicionais para a Internet (JENKINS, 2008), o que resultou na necessária expansão da referencialidade do termo. Dessa forma, passou-se, contemporaneamente, à utilização da palavra no plural, ou seja literacias digitais.

Esses novos conhecimentos a respeito das literacias digitais explicam o porquê de o termo habilidade não ter sido tampouco uma tradução satisfatoriamente ampla e adequada para *literacy*. A compreensão das novas literacias digitais exige foco na prática social e na aplicação da crítica, da reflexão, do julgamento e da cognição, muito distantes, portanto, daquilo que pode ser explicado apenas pelas habilidades inatas e cognitivas (WARSCHAUER, 2003). Nesse contexto, a aquisição das literacias ligadas ao campo informacional reporta-se, essencialmente, à conquista de habilidades e competências para a construção de sentidos, viabilizando o aprendizado e o raciocínio independentes e autônomos.

Finalmente, quanto à utilização do termo **competência** como tradução para *literacy* no campo informacional, há que se destacar a existência de estudos exaustivos sobre o tema na literatura internacional, o que justifica que não venhamos aqui a nos debruçar novamente sobre o mesmo assunto. Contudo, também há que ser mencionado que tais estudos têm, via de regra, se mostrado inconclusivos em apontar uma convergência consensual quanto à utilização do termo no ambiente informacional.

A reboque da emergência das literacias digitais a UNESCO, através de diferentes comitês tem estimulado a utilização de conceitos e práticas integradoras com a utilização do termo MIL – Media and Information Literacy que desembocou na realização do **1st European Media and Information Literacy Forum** <http://www.europeanmedialiteracyforum.org/2014/03/launch-of-first-european-media-literacy.html> ocorrido de 27 a 28 de maio de 2014 na sede da UNESCO em Paris, organizado pela Comissão Europeia e pela UNESCO e co-organizada pelo Projeto EMEDUS e o Gabinete de Comunicación y Educación da Universidade Aberta de Barcelona.

O fórum reuniu representantes de governos, especialistas, autoridades do audio-visual, professores, profissionais da *media*, representantes da indústria, profissionais da informação, bibliotecários, pesquisadores e ONGs, entre outros, com o objetivo de promover ampla discussão na Europa sobre a importância de uma educação para a *media literacy* além da sugestão de políticas e iniciativas em parcerias transnacionais sobre o tema.

Particpei do fórum como representante brasileira e pesquisadora da USP com trabalhos publicados sobre o tema desde 2007, onde atuo como orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação integrando a Linha de Pesquisa Comunicação e Educação. Atuo também como Coordenadora Científica do NACE Escola do Futuro – USP desde a mesma data. Minhas principais anotações sobre o evento indicam que os pesquisadores presentes e as instituições organizadoras reconhecem que as **Media and Information Literacy (MIL)** são centrais para o desenvolvimento e possuem profundo imbricamento com áreas como pesquisa, avaliação e educação. Os ambientes online e a mídia online são essenciais no ensino contemporâneo. Em seus preceitos é preciso, primeiramente, reconhecer que a tecnologia digital é transversal a todas as mídias. Em segundo lugar, é essencial a consciência de que as MIL não são auto-sustentáveis. E por último, as MIL são complementares.

Foi consenso no evento que o maior desafio das MIL é trabalhar num sistema triplo: regulação, educação e política de desenvolvimento. A principal contribuição do Fórum como um todo foi a Declaração de Políticas que a UNESCO proveu durante o evento. Ela é necessária, pois articula os direitos de comunicação e dominação multicultural. É preciso rever conteúdos e prioridades no ambiente efêmero das mídias. As MIL não significam só educar a população para a mídia, mas também propor campanhas sustentáveis que possam ser replicadas ao redor do mundo num *continuum* que emule a complexidade contemporânea da hiperconectividade dos atores em rede.

O NACE Escola do Futuro – USP tem em seu DNA a questão das novas mídias e os desafios que as mesmas representam para o ensinar e o aprender, tanto no âmbito da educação formal como da não formal. Desta forma o conceito de literacias emergentes sempre esteve presente nos projetos desenvolvidos também na pesquisa-ação e os principais serão resumidamente apresentados a seguir.

Projetos de Pesquisa-Ação na Educação Formal e Não-Formal realizados pelo NACE EF/ USP

Programa de Inclusão Digital ACESSA SP

Constitui programa focado prioritariamente na inclusão digital e no fortalecimento do protagonismo social, a partir da disponibilização de equipamentos, infra-estrutura e acesso à Internet gratuita voltada a população de baixa renda no estado de São Paulo, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, intelectual e econômico dos cidadãos paulistas.

De dimensões gigantescas, o ACESSA SP acumula indicadores tais como: mais de 60 milhões de atendimentos em 17 anos de existência; mais de 2 milhões de agentes cadastrados; 680 postos de atendimento (Infocentros e/ou Telecentros) em funcionamento; mais de 550 municípios paulistas atendidos e 1.172 monitores capacitados.

A execução do Programa se processa em dois diferentes tipos de Infocentros: os municipais (em parceria com as prefeituras e geralmente implantados em bibliotecas da rede pública de equipamentos municipais) e os Postos Públicos de Acesso à Internet (PoPAI's). Estes últimos têm sido instalados em parceria com secretarias e órgãos do Governo do Estado de São Paulo, tais como postos do Poupatempo, restaurantes Bom Prato, terminais e estações de transporte coletivo (ônibus, trens, metrô), entre outros.

O ACESSA SP¹ é o programa de inclusão digital do Governo do Estado de São Paulo, coordenado pela Subsecretaria de Tecnologia e Serviços ao Cidadão da Secretaria Estadual de Governo, com gestão da Diretoria de Serviços ao Cidadão da Prodesp. Realizado em parceria com o NACE Escola do Futuro – USP, foi criado em julho de 2000 para oferecer à população acesso às TIC. O ACESSA SP mantém espaços públicos com computadores para acesso gratuito e livre à internet. Não é à toa que o programa foi reconhecido como a mais importante iniciativa de inclusão digital da América Latina, no ano de 2013, de acordo com premiação promovida pela Fundação Bill e Melinda Gates onde o ACESSA SP concorreu com 56 programas de mais de 200 países.

O governo do estado de São Paulo, através da Secretaria de Gestão, é responsável pela infraestrutura física e de equipamentos dos postos. O NACE Escola do Futuro - USP tem sido parceiro e contratado pelo Governo do Estado para desenvolver o ambiente digital interativo e a plataforma do Programa ACESSA SP. Além disso, cabe ao NACE EF-USP a produção de conteúdos digitais multimídicos e interativos, a promoção de ações de interesse comunitário com o uso das TICs de caráter presencial – isto é - diretamente nos postos, contribuindo para a informação da população atendida e na capacitação para o uso cidadão dos computadores, infraestrutura e Internet.

¹ Informações sobre o ACESSA SP disponíveis em: <http://accesssp.sp.gov.br/sobre-o-accesssp/>



Figura 1. Portal do ACESSA SP (<http://www.acesasp.sp.gov.br/>)

Além da oferta de Internet, a parceria com o NACE Escola do Futuro – USP possibilita a realização de atividades importantes para a consolidação da inclusão digital, tais como:

- Fomento a projetos comunitários com uso de tecnologia da informação: Rede de Projetos;
- Produção de conteúdo digital e não digital para a capacitação e informação da população atendida: Cadernos Eletrônicos e MiniCursos;



- Divulgação e facilitação do uso de serviços de governo eletrônico: Serviços;
- Promoção de ações presenciais e virtuais que possam contribuir para o uso cidadão da internet e das novas tecnologias: Programa de formação continuada;
- Produção de pesquisas e informações sobre inclusão digital: Ponline e Conexões científicas.

Programa Rede EntreMeios – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo

Estruturado e operacionalizado a partir de convênio entre a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo e o NAP EF/ USP, tinha como metas promover a integração de uso das TICs nas escolas da rede pública daquele município, atualizando o ambiente de aprendizagem, com amplo envolvimento dos educadores e dirigentes das escolas públicas. O público-alvo foi formado por 600 professores, 170 diretores, 200 coordenadores, 60 orientadores pedagógicos e 60 monitores de laboratórios.

Foram desenvolvidos além do AVA – ambiente virtual de aprendizagem uma rede social tipo facebook para os participantes somente, formações especiais para realização de histórias em quadrinhos, vídeos e edição digital, narrativas transmitida entre outras formações.



Figura 2. Portal do Programa EntreMeios (<http://entremeios.futuro.usp.br/portal/>)

TôLigado: O Jornal Interativo da Sua Escola

O projeto de inclusão digital **TôLigado – o Jornal Interativo da Sua Escola** foi concebido e implementado pelo Núcleo em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 2001 e 2006. O projeto contou com a participação espontânea de mais de 3.000 escolas de 1.428 diferentes cidades do Estado de São Paulo, tendo alunos de ensino médio e fundamental.

O **TôLigado** promoveu atividades de produção de conhecimento no meio virtual, que exploravam diferentes habilidades das áreas de ciências humanas, exatas e biológicas; e tarefas presenciais, tais como gincanas, passeios ecológicos, entrevistas e conhecimento sobre a comunidade na qual a escola estava inserida. O **TôLigado** era acessível através da plataforma www.toligado.futuro.usp.br, um espaço aberto para a expressão dos participantes cadastrados, fossem alunos, professores, coordenadores e diretores. Todos podiam produzir conhecimento através de diferentes linguagens: escrita, sons, música, imagens, animações e vídeos. O acesso ocorria pelas Salas-Ambientes de Informática (SAI) das escolas estaduais, que deviam possuir em média 10 microcomputadores multimídia conectados à Internet com impressoras e scanners ou através de qualquer computador.

A notoriedade e o vanguardismo do **TôLigado** levaram Cristina Alvares Bescow, que atuou como pesquisadora no Observatório da Cultura Digital, a realizar uma dissertação de Mestrado sobre o projeto, publicada em 2008. Intitulada "Comunicação, educação e inclusão digital: quem 'táligado' na escola estadual paulista? Uma análise da interatividade no projeto **TôLigado: o jornal interativo da sua escola**" a dissertação foi no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) sob orientação de Brasilina Passarelli. Conforme apresenta a autora, as atividades propostas pela plataforma eram as seguintes (2008, p. 25):

- Comunidade Viva – que visa despertar nos estudantes o interesse pelo resgate da memória histórica, social e cultural de suas comunidades;
- Como funciona? – espaço dedicado à realização de pesquisas sobre o funcionamento de qualquer objeto ou mecanismo, de acordo com a orientação do professor;
- Central de patentes – no qual o aluno possui um espaço para publicar sua invenção ou recriação, demonstrando suas capacidades criativas;
- Bio Trilhas – em que os alunos têm a oportunidade de vivenciar os ensinamentos de sala de aula e laboratório das disciplinas de Biologia, Geografia, Física e Educação Artística num passeio pelas trilhas dos parques de São Paulo;
- O Repórter é Você! – na qual o aluno é convidado a produzir uma matéria jornalística, tendo como fonte um dos trabalhos enviados ou que estão em desenvolvimento em outras atividades do site;

- Quadrinhos Interativos – em que o aluno é solicitado a contar, em quadrinhos, como foi participar das atividades do TôLigado;
- WebZine – voltado às publicações de textos literários, como poesias e contos.

Em cada uma das atividades na plataforma, era possível publicar. Segundo Passarelli (2007), a publicação no site só foi possível graças a um sistema criado para o projeto e acoplado um banco de dados das escolas participantes à interface do projeto. Somente escolas cadastradas podiam publicar na plataforma por meio de uma senha. Já o acesso às publicações era aberto a qualquer pessoa. A fim de apresentar a plataforma, segue abaixo uma das telas que mostra como as atividades podiam ser publicadas.

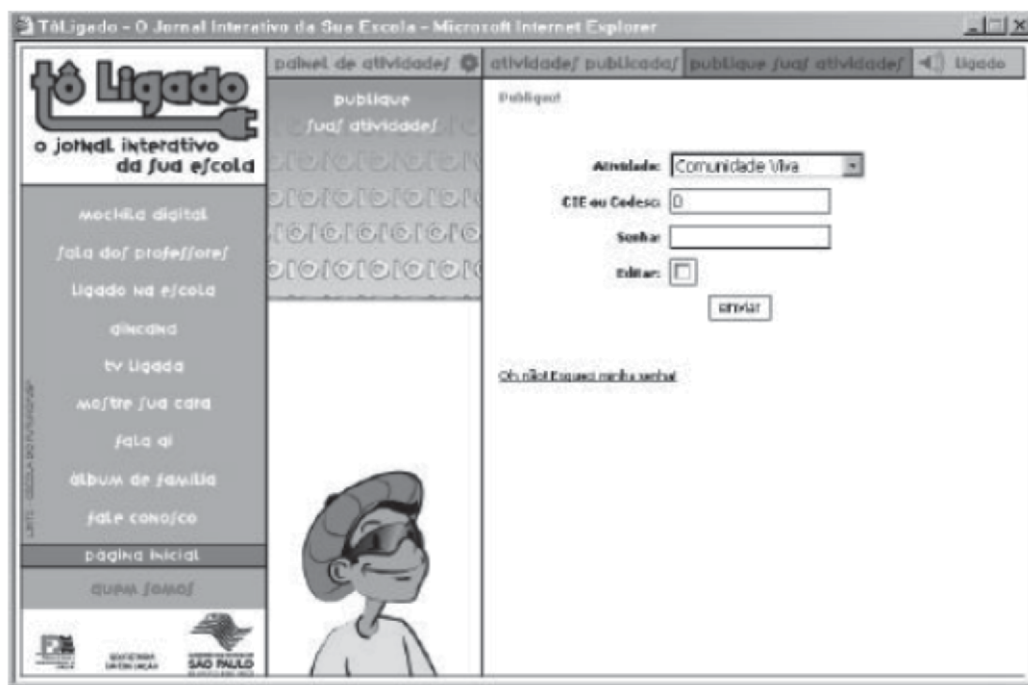


Figura 3 – TôLigado: página inicial para acessar as atividades de produção de conhecimento

Fonte²: Dissertação de Mestrado de Cristina Alvares Bescow (figura 22 – p. 97

² Fonte: As 3 imagens referencas ao TôLigado são provenientes da mesma dissertação. BESCOW, Cristina Alvares. Comunicação, educação e inclusão digital: quem está ligado na escola estadual paulista? Uma análise da interatividade no projeto TôLigado: o jornal interativo da sua escola. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Departamento de Comunicação e Artes/USP, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-19052009-162417/pt-.php>

A criação de uma plataforma específica, com sistema próprio acoplado a um banco de dados, por meio da qual os participantes podiam eleger em qual área queriam publicar, indica-nos o interesse do projeto em estimular o uso de diversas linguagens. Segundo Bescow (2008), a mais utilizada foi a imagem copiada da Internet, que a autora chamou no banco de dados de *clipart*. O *clipart* podia ser uma foto, uma figura ou até mesmo um *gif*. Seguem dois gráficos que sinalizam a proporção de *cliparts* e fotografias tiradas pelos alunos e professores. Vale considerar que dos 8.135 trabalhos publicados na plataforma entre os anos de 2002 e 2005, a autora fez uma análise de 10% dos posts, ou seja, de 814 publicações:

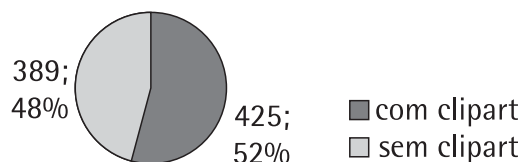


Figura 4 – TôLigado: quantidade de posts publicados com ou sem clipart
 Fonte: Dissertação de Mestrado de Cristina Alvares Bescow (gráfico 11 – p. 171)

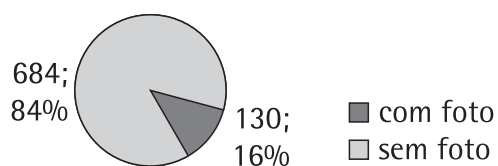


Figura 5 – TôLigado: quantidade de posts publicados com ou sem foto
 Fonte: Dissertação de Mestrado de Cristina Alvares Bescow (gráfico 12 – p. 172)

O recurso da fotografia foi utilizado por somente 16% de alunos e professores. Enquanto a utilização de *cliparts* se fez presente em 52% das publicações. Bescow (2008) acredita que esta diferença se deve, em grande medida, a dificuldade de publicação de uma fotografia, que requeria câmera digital ou máquina analógica e scanner. De fato, uma possível análise, realizada nos dias de hoje, com foco em publicações de um determinado grupo social nas redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, entre outras), apresentaria resultados diferentes, pois os avanços das ferramentas de publicação de material multimídia aumentaram consideravelmente nos últimos 10 anos.

A breve apresentação da plataforma **TôLigado** e a análise de dois indicadores de publicações são capazes de demonstrar o aspecto central abordado neste trabalho: a atuação vanguardista do NACE Escola do Futuro - USP em atuar num projeto de pesquisa-ação que contempla a concepção, o desenvolvimento, a implementação e a

avaliação de uma plataforma com dimensões multimídia que permitia a participação da comunidade e tornava os participantes protagonistas da sociedade em rede que então emergia.

Observatório da Cultura Digital – Pesquisa-ação e pesquisa empírica: um diálogo possível na investigação sobre os avanços da Internet

A construção do NACE Escola do Futuro – USP é marcada por uma gestão autossustentável e independente do orçamento da Universidade (PASSARELLI, 2007). Tal estratégia de gestão foi possível graças ao modelo híbrido que englobava parcerias entre a universidade, a sociedade e diferentes agências de fomento nacionais e internacionais. Ademais das bolsas oferecidas para pesquisadores por intermédio de instituições internacionais, como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que financiou o intercâmbio de docentes com o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) *Media Laboratory*, *Harvard University*, *Stanford University*, *University of Toronto*, *University of London* e *Open University – UK*, e nacionais, como as 70 bolsas de pesquisa RHAE (Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas) do CNPQ (Conselho Nacional de Pesquisa) nos primeiros anos de vida do núcleo, foi desenvolvido um modelo alternativo de parcerias.

A sustentabilidade da instituição passou a contemplar parcerias com o governo e a iniciativa privada, além dos órgãos tradicionais de fomento à pesquisa. As parcerias partiam de instituições que buscavam soluções para problemas enfrentados em um determinado grupo social, em geral referentes ao acesso e/ou uso das TIC. Para tanto, o NACE Escola do Futuro – USP passou a desenvolver projetos de pesquisa-ação, pesquisa social voltada à ação coletiva que visa a união entre conhecimento e ação. Para Thiollent, é possível alcançar alguns objetivos de conhecimento em pesquisa-ação (2011, p. 49):

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento;
- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados;
- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas;
- d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações;
- e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito;
- f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

Dentre as pesquisas empíricas levadas a cabo no Observatório da Cultura Digital, foram realizados muitos estudos sobre o AcessaSP. O Programa Conexões Científicas³ desponta neste contexto. Iniciado em 2002 e

³Para mais informações sobre o Conexões Científicas: <http://www.acessasp.sp.gov.br/conexoes-cientificas/>

realizado anualmente por pesquisadores do NACE Escola do Futuro – USP, seu objetivo é promover a pesquisa científica a partir do universo empírico gerado pelo Programa ACESSA SP, fomentando a construção e o compartilhamento de conhecimento no campo da inclusão digital como política pública.

A *expertise* em realizar trabalhos de pesquisa-ação foi se consolidando ao longo da trajetória do NACE Escola do Futuro – USP. Dos mais de 20 projetos realizados, destacamos dois neste trabalho: **TôLigado – o Jornal Interativo da Sua Escola** (2002 – 2005), devido à escala e seu caráter multimidiático, e o **ACESSA SP** (desde 2000), considerado o maior programa de inclusão digital da América Latina. Outro aspecto importante acerca desta seleção é a produção de conhecimento a partir dos projetos de pesquisa-ação. No âmbito do Observatório da Cultura Digital, foram realizados estudos, relatórios e artigos publicados em revistas acadêmicas indexadas nacional e internacionalmente que tornam a pesquisa-ação objeto da pesquisa-empírica, constituindo um diálogo possível na compreensão acerca dos avanços das TIC e, mais recentemente, da Internet das Coisas (IoT) e do *Big Data*.

Juntamente com as pesquisas do próprio ACESSA SP, situam-se as pesquisas acadêmicas. Por exemplo, Rodrigo Eduardo Botelho-Francisco realizou uma tese de Doutorado sobre o programa, publicada em 2014. Intitulada "Interatividade e literacias emergentes em contextos de inclusão digital: um estudo netnográfico no programa ACESSA SP" a tese foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

A tese de Botelho-Francisco, aponta para o processo de inclusão digital e a aquisição de novas competências e habilidades por parte dos usuários do ACESSA SP. Este fenômeno pode ser analisado, conforme a divulgação do PONLINE 2014. O PONLINE⁴ é um banco de dados resultante da aplicação de questionários online durante uma determinada semana nos postos do ACESSA SP em todo o Estado. Realizada desde 2003, a aplicação das pesquisas é feita pelos monitores, que atuam como agentes de pesquisa. Os resultados apontam os usos, atitudes e tendências da Internet, bem como avaliação do Programa ACESSA SP pelos usuários. Todo o trabalho de compilação e avaliação de resultados, bem como as análises posteriores para a compreensão dos dados, é realizado pelos pesquisadores do NACE Escola do Futuro – USP.

Segundo os resultados do PONLINE, observa-se uma preferência dos participantes do ACESSA SP em utilizar as ferramentas de mensagens instantâneas para conversar (67,2% em 2014). É possível que essa atividade desponte como a mais realizada na Internet nos últimos três meses porque está diretamente associada às redes sociais, como o Facebook. Em segundo lugar encontra-se o envio e recebimento de e-mail, cujo número diminuiu ao longo dos últimos anos (63,6% em 2014, 69% em 2013 e 69,8% em 2012). Essa diminuição acontece na medida inversa em que aumentam as facilidades de conexão pelas redes sociais. O compartilhamento e divulgação de

⁴ Para mais informações sobre o PONLINE e acesso às pesquisas: <http://www.acesasp.sp.gov.br/home-ponline/>

fotos ocupa o terceiro lugar em preferência do público (41%). A fim de compreender melhor o decréscimo da realização dessa atividade, seria necessário realizar uma análise mais profunda, que não cabe neste trabalho. As atividades menos realizadas são aquelas que contemplam a criação ou atualização de blogs ou sites (10,5%), participação em listas de discussão ou fóruns (9,3%) e postagem em micro-blogs (7,1%). Tais resultados, provenientes de estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do NACE Escola do Futuro – USP, são vitais para a compreensão das mudanças de comportamento da população em rede no contemporâneo hiperconectado e das MIL – Literacias de Mídia e Informação.

Bem como nos estudos desenvolvidos a partir dos projetos de pesquisa-ação TôLigado e AcessaSP, é possível observar o diálogo com as MIL em duas pesquisas empíricas no âmbito do Observatório da Cultura Digital: **Gerações Interativas Brasil – Crianças e Adolescentes Diante das Telas**⁵ e **#JuventudeConectadaBrasil**⁶. O estudo **Gerações Interativas Brasil – Crianças e Adolescentes Diante das Telas**, publicado em 2012, tinha por objeto compreender melhor os novos e diferentes usos, comportamentos, hábitos e práticas dos atores crianças e adolescentes brasileiros diante das quatro telas: computador, TV, telefone celular e videogames. A pesquisa foi fruto de uma aproximação com a Fundação Telefônica Brasil, que convidou o NACE Escola do Futuro – USP para analisar os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE) em um *survey* realizado entre 2010 e 2011 com 18 mil respondentes, entre crianças e adolescentes do sistema educacional público e privado de todo o país (PASSARELLI & JUNQUEIRA, 2012). Essa pesquisa foi pioneira no Brasil e constituiu o primeiro estudo extensivo em âmbito nacional sobre o tema, representando um marco nas pesquisas que analisam novas formas de expressão no campo digital ao abordar de modo inovador as possibilidades de convergência tecnológica entre diferentes plataformas. Resultou num livro que pode ser acessado e possui download gratuito no site da Fundação Telefônica.

A Fundação Telefônica Brasil decidiu financiar uma nova pesquisa com os mesmos parceiros em 2013. Intitulado **#JuventudeConectadaBrasil**, o estudo é complexo em múltiplas dimensões, pois contemplou pesquisa quantitativa (*survey*), pesquisa qualitativa, monitoramento de navegação na Internet (E-Meter), entrevistas em profundidade e *focus group*. O IBOPE realizou a coleta nacional de dados, tanto da pesquisa quantitativa (1.440 respondentes) quanto da pesquisa qualitativa. O NACE Escola do Futuro – USP foi responsável pela coordenação científica da pesquisa, bem como pela análise dos dados coletados, tanto no *survey* como nas entrevistas em profundidade e *focus groups* (ORGANIZAÇÃO FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2014). O estudo analisa as oportunidades e tendências de transformações no comportamento dos jovens conectados considerando quatro eixos temáticos: **#comportamento**, **#educação**, **#empreendedorismo** e **#ativismo**. Ambas as pesquisas

⁵ Disponível em: <http://cevap.futuro.usp.br/gerinter2012.pdf>

⁶ Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventude_conectada-online.pdf

constituem importantes referências nacionais para a compreensão do comportamento das crianças e jovens em rede, sobretudo em termos de diálogo entre MIL, conteúdos digitais e plataformas tecnológicas. Esta pesquisa também resultou num livro que pode ser acessado e possui download gratuito no site da Fundação Telefonica VIVO.

O contemporâneo Hiperconectado e as MIL – Literacias de Mídia e Informação

A segunda "onda" da Internet relaciona-se com os estudos desenvolvidos por mim acerca das literacias digitais emergentes desde 2007, quando inaugurei o Observatório da Cultura Digital. A palavra literacia passou a ser empregada, no Brasil, como tradução do termo inglês *literacy* e considero que abarca melhor a compreensão e abrangência conceitual das práticas sociotécnicas relacionadas à apropriação e uso das tecnologias digitais da sociedade em rede do que letramento, habilidade ou competência.

A concepção de literacia no contexto dos atores em rede na contemporaneidade, também se refere à interação e comunicação através de dispositivos digitais, dialogando com o estado atual das possibilidades de comunicação e produção de conhecimento de modo individual e/ou coletivo. Nesse contexto, mais recentemente tem se adotado a denominação MIL – *Media and Information Literacy*, conceito amplamente debatido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁷. Segundo a UNESCO, todas as formas de mídia e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus e Internet, são abarcadas pelo que denominam MIL⁸. *Media Literacy* e *Information Literacy* são tradicionalmente vistos como campos distintos. Entretanto, a UNESCO reuniu esses dois campos, consolidando-o como um conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).

Segundo a UNESCO, as MIL são fundamentais para a liberdade de expressão através das TIC, uma vez que capacitam os cidadãos para entender as funções dos meios de comunicação e outros provedores de informação, a fim de avaliar criticamente conteúdos e tomar decisões como usuários e produtores de conteúdos. Desse modo, as MIL contribuem para a compreensão acerca dos fenômenos cada vez mais presentes no uso das tecnologias cotidianamente por diversos grupos sociais.

A centralidade da tecnologia digital e da conectividade da sociedade contemporânea também tem sido estudada pelo filósofo Luciano Floridi, Diretor de Pesquisa e Professor de Filosofia e Ética da Informação do

⁷ Fonte: UNESCO. Disponível em: <http://unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>. Acesso em: 21 out 2014.

⁸ Contexto Media and Information Literacy (MIL) tradução das autoras.

Instituto de Internet de Oxford. Em seu livro "*The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*" (2015) Floridi identifica que a relação do homem e das TIC torna-se cada vez mais estreita, de tal modo que distintas dimensões estejam sendo modificadas⁹:

1. Nossa auto concepção (quem somos);
2. Nossas interações mútuas (como nos socializamos);
3. Nossa concepção de realidade (nossa metafísica);
4. Nossas interações com a realidade (nossa atuação).

O autor considera que a resignificação de nossa auto concepção, interações mútuas, concepção e interação com a realidade fazem parte de panorama mais amplo chamado pelo próprio autor de "*onlife*", uma metáfora entre a vida off-line a e vida online. Nesse contexto, Floridi sugere quatro transformações sociais transversais¹⁰: a não diferenciação de realidade *on-line/off-line*; a não diferenciação entre humanos, máquinas e natureza; a abundância de informação em lugar da escassez de informação anterior; a transição de artefatos estanques, propriedade e relações binárias para a primazia de interações, processos e redes (2015).

De fato, o hibridismo entre vida off-line e vida online permeia os fatos corriqueiros, como andar pelas ruas e fazer compras. O "*onlife*" é ainda mais latente quando observamos os processos comunicacionais. A conexão de indivíduos e objetos sensíveis e inteligentes no "*onlife*" configura o que Floridi chama de "infoesfera"¹¹. Inclusive, o termo se faz presente no título do livro "*The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*" (2014), no qual sugere que estejamos vivendo uma quarta revolução, seguinte àquelas lideradas por Copérnico, Darwin e Freud.

Considerações Finais

O debate acerca das MIL em todo o mundo tem se tornado cada vez mais relevante com os avanços da Internet das Coisas e do Big Data. A dimensão transversal desses processos contribui para o que Floridi chama de "*onlife*" e "infoesfera", fenômenos que permeiam o tecido social da sociedade contemporânea. Nesse cenário em que transformações multimidiáticas e convergentes desenham novos contornos, sobretudo para os processos comunicacionais, tornam-se cada vez mais necessários estudos que busquem compreender as idiossincrasias da população conectada. Como apresentado neste trabalho, no Brasil, destacam-se as atividades, tanto de pesquisa-

⁹ Tradução da autora.

¹⁰ Tradução das autoras.

¹¹ Tradução nossa. Do original "infosphere". Contexto *Media and Information Literacy (MIL)* tradução das autoras.

ação como de pesquisa empírica, desenvolvidas pelo NACE Escola do Futuro – USP em seus 27 anos de trajetória. Acreditamos que este texto não esgote o tema, mas ilumine a intersecção das fronteiras híbridas do contemporâneo hiperconectado o que reforça a necessidade contínua de novos estudos e pesquisas acerca dos novos contornos da sociedade em rede.

Referências

BARBOSA, A (coord). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2014*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicação/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros/>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BOTELHO-FRANCISCO, R. E. *Interatividade e literacias emergentes em contextos de inclusão digital: um estudo netnográfico no programa AcessaSP*. Tese de Doutorado. São Paulo: Departamento de Comunicação e Artes/USP, 2014. Disponível em: <<http://www.testes.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-20052014-152952/pt-br.php>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BESCOW, C. A. *Comunicação, educação e inclusão digital: quem está ligado na escola estadual paulista? Uma análise da interatividade no projeto TôLigado: o jornal interativo da sua escola*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Departamento de Comunicação e Artes/USP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-18052009-162417/pt-br.php>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: questões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FLORIDI, L. *The Fourth Revolution – How the infosphere is reshaping human reality*. London: Oxford University Press, 2014.

_____. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer, 2015.

JUNQUEIRA & PASSARELLI. *A Escola do Futuro (USP) na construção da cibercultura no Brasil: interfaces, impactos, reflexões*. LOGOS 34 O Estatuto da Cibercultura no Brasil Vol.34, No01, 1o semestre 2011.

KOZINETS, R. V. The Field Behind the Screen: using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, v. 39, p.61-72, Fev. 2002. Disponível em: <<http://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/netnography.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

ORGANIZAÇÃO FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. *Juventude Conectada*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014.

PASSARELLI, B. Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PASSARELLI, B, GUZZI, D., DIMANTAS, H. (Orgs.) (2009). *Programa ACESSA SP. PONLINE*, 2008. São Paulo: Escola do Futuro – USP.

PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. (Orgs.) (2010). *Atores em rede: olhares lusos- brasileiros*. São Paulo: Editora SENAC SP.

_____. Literacias emergente nas redes sociais: estado da arte e pesquisa qualitativa no observatório da cultura digital. *Atores em Rede: Olhares Luso-Brasileiros*. São Paulo: Editora SENAC SP, 2010.

PASSARELLI, B. "School of the Future" - Research Laboratory/USP: action research and emerging literacies studies in WEB 2.0 environments. (2011). *The Journal of Community Informatics*, vol 7 ns 2. Retrieved from <http://ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/646>.

PASSARELLI, B.; SALLA, Thiago Mio; TAVERNARI, Mariana. (2011). *Literacias emergentes dos atores em rede: etnografia virtual com idosos no Programa de Inclusão Digital ACESSA SP*. *Revista Prisma.com*, 13, 2010. Retrieved from <http://revistas.au.pt/index.php/prisma.com/article/view/789>.

PASSARELLI, B; JUNQUEIRA, A. H.; BOTELHO-FRANCISCO, R. (2011). "Literacias digitais emergentes na web 2.0: uma abordagem da inclusão digital de idosos no Programa ACESSA SP". *Proceedings of XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM*. Recife, PE: Intercom.

_____, B. JUNQUEIRA, A. H. *Gerações interativas no Brasil: crianças e adolescentes diante das telas*. São Paulo: Fundação Telefônica Brasil/Escola do Futuro (USP), 2012. 424p.

PASSARELLI, B; ANGELUCCI, (2013- 2014). *Interactive Generation Brazil Research: children and teenagers using computers, TV, games and mobile phones*. Chapter 13. P. 284-302. In: Jamil, George Leal, Armando Malheiro and Fernanda Ribeiro. *Rethinking the Conceptual Base for New Practical Applications in Information Value and Quality*. IGI Global, 2014. 1-345. Web. 11 Oct. 2013. doi:10.4018/978-1-4666- 4562-2.

_____. JUNQUEIRA, H. A Escola do Futuro (USP) na construção da cibercultura no Brasil: interfaces, impactos, reflexões. Vol. 34, Nº 01. *Revista Logos*. Rio de Janeiro: PPGCOM UERJ, 1º sem 2011. Disponível em: <http://www.logos.uerj.br/PDFS/34/05_logos34_junqueira_passarelli_escola.pdf>. Acesso em: 10 fev 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

Uma conversa sobre o mundo digital, a comunicação com crianças e a educação

Beth Carmona

Esse texto tem como objetivo iniciar uma reflexão sobre a relação das crianças com os conteúdos audiovisuais e interativos que hoje circulam nas telas pelo mundo das mídias digitais e eletrônicas, Televisão (TV) e derivados. Serão analisados alguns aspectos atuais do acesso e distribuição dessas histórias poderosas, sua concepção, linguagem e produção. Em especial, alguns aspectos serão abordados, a saber:

- a TV e o futuro (internet, vídeo on demand (VoD)¹, Aplicativos (Apps)², celulares, tablets e outros);
- a relação das crianças com as telas;
- o impacto das imagens e das histórias na formação das crianças;
- a linguagem audiovisual e o universo infantil;
- a utilização dos conteúdos audiovisuais na educação;

¹VoD – Video On Demand (também conhecido pelo termo inglês *video on demand* (VoD), é uma solução de vídeo sobre tecnologia banda larga. Por meio de uma página Web na tela da TV, o assinante pode escolher diferentes tipos de filmes e programas de TV que estejam disponíveis em VoD. A solução consiste em enviar conteúdos em formato de vídeo, karaokê, jogos, etc. - sob demanda ou continuamente -, utilizando redes de banda larga de operadoras de comunicação. Assim, o usuário receberá conteúdos com qualidade de imagem semelhante ao DVD no momento que desejar e sem sair da sua casa.

²APPS - Aplicativos

Alan Wolk, pensador norte americano e líder influente com ideias avançadas e visão de futuro sobre a TV e sua indústria, afirma em seu último livro "Over the Top"(2016), OTT³ que a televisão é o último meio de massa do século XX a ser abalado pela internet do século XXI. Ele destaca ainda que a TV resiste frente às novidades, devido a uma intrincada rede de conexões e sistemas, que a protegem e mantém. Mas, afirma ele, "(...)isso está mudando e rápido. Quando acontecer, vai mudar drasticamente e será tanto melhor para criadores como para consumidores". (WOLK, 2016, p. 15). Será?

Aqui no Brasil os sinais da mudança anunciada por Wolk, podem ser sentidos a todo instante e mais concretamente quando o sistema Globo, grupo líder de comunicação em nosso país, declara, em relação as suas operações de televisão, estar atento as tecnologias e operacionaliza um alinhamento com a internet, utilizando plataformas, aplicativos de consumo de conteúdo on demand (VoD) e começa a oferecer seus programas a diferentes nichos e comunidades de interesse, assumindo assim, que, além da tradicional grade de programação da TV, - seja ela em broadcasting, ou por cabo/canais por assinatura, os conteúdos on demand, disponíveis de forma não linear, são uma realidade a ser considerada seriamente. Vide várias iniciativas como Globosat Play, conteúdos oferecidos via Now, no ambiente da TV por assinatura, entre outras.

Essa e outras constatações são destacadas por Pyr Marcondes jornalista e editor do Meio & Mensagem Consulting, numa série de matérias publicadas sobre "O Futuro da TV" (2016) Nelas ele vai mais longe e diz que o nome "Televisão", talvez tenha que ser outro no futuro, tal a mudança de paradigma que se aproxima.

(...) a incorporação dos Apps também significa a aproximação da indústria de telecomunicações aos dados digitais. Algo que a TV não conseguia fazer no seu modelo tradicional de distribuição de sinal. Esse é um gigantesco mundo novo. O consumo de conteúdo da TV Digital/Web em suas várias expressões deixará de ser totalmente linear para migrar para o consumo on demand cada vez mais personalizado. (MEIO E MENSAGEM, 2016)

Nessa mesma linha de pensamento, Wolk chama a atenção sobre o impacto que o VOD (vídeo on demand) tem e terá sobre os hábitos de visualização de programas na TV, pois a tendência é que praticamente todos os conteúdos estarão disponíveis depois de entrarem no "ar", o que vem transformando e muito a forma de assistir TV. A lógica diz que: se eu seleciono um conteúdo que me interessa e assisto na hora que quero e da maneira que quero, isso me dá uma "visualização ativa", menos passiva com outras possibilidades de aproveitamento e interação.

³ OTT – Conteúdo over-the-top (OTT) é um termo usado na transmissão para se referir a áudio, vídeo e outros meios transmitidos pela Internet sem um operador de múltiplos sistemas de televisão por cabo ou de transmissão direta por satélite Operadores de múltiplos sistemas) que controlam ou distribuem o conteúdo.

A poderosa indústria do entretenimento, que envolve outros atores, tendo o cinema e a TV como base de conteúdo, está bem atenta às transformações e ao mercado digital e audiovisual que muda a cada minuto. Os conteúdos audiovisuais têm muito valor nesse âmbito e como tais precisam ser melhor analisados, observados e produzidos com vistas ao novo panorama e aos novos objetivos.

Nesse texto serão analisados ainda os movimentos da TV como meio de comunicação e distribuição e principalmente os programas para crianças, os conteúdos audiovisuais em vídeo e sua relação e poder de comunicação. Faremos comentários sobre conteúdos infanto-juvenis e como as estradas digitais têm facilitado o acesso e distribuição dos mesmos.

O tema TV e criança necessita um olhar mais fresco e arejado. A TV do passado recente, às vezes classificada como vilã da infância e influência determinante quando se observava ações de deseducação e atos de violência, comportamentos perniciosos, desvios éticos e morais, a partir de seu impacto, continua e continuará sendo motivo de pesquisas e estudos. Porém, os últimos anos, modificaram profundamente a relação da TV com o telespectador e o ambiente nos domicílios, há tempos não destaca mais o aparelho no centro da sala. A TV não se configura mais como a única alternativa de tela.

De alguns canais abertos para múltiplos canais

O desenvolvimento da TV a cabo e por assinatura no país a partir dos meados dos anos 90 prosperou e nesse caminho o número de canais cresceu exponencialmente, trazendo entre outros os canais com 24 horas de programação dedicadas às crianças. Os canais infantis proliferaram e foram se multiplicando. No Brasil, São Paulo e Rio de Janeiro e tantas outras capitais, mais de 12 canais infantis estão disponíveis. Além deles existem ainda os canais abertos públicos que dedicam muitas horas às crianças. Há canais para todas as idades, gêneros e diferentes interesses dentro do espectro infanto-juvenil e eles se posicionam, em sua comunicação e programação, pela faixa etária, por gênero, falando mais diretamente com meninas ou com meninos, canais totalmente voltados para os conteúdos de animação, canais 100% nacionais, canais exclusivos para a faixa etária pré-escolar e assim por diante. Mesmo com esse grande número de canais, ainda há muito o que fazer quando se fala de audiovisual e universo infantil, cuja riqueza esta longe de ser descoberta.

O teórico e pesquisador do tema, professor da Faculdade de Comunicações da Pontifícia Universidade Católica do Chile, Valério Fuenzalida (2014) escreveu sobre os canais de TV segmentados e seus programas dirigidos, encontrando traços de qualidade de muitos canais. Ao analisar o projeto de um novo canal de TV infantil a ser

lançado pelo governo chileno, ele ressaltou o valor socioeducativo da ação. A análise possui dois aspectos: um deles é a mudança na concepção acadêmica da criança-audiência e o segundo é a importância de se perguntar sobre a qualidade educativa da TV infantil.

Segundo o estudioso, no contexto dos canais segmentados, critérios de qualidade puderam ser redesenhados, diz ele :

Qualidade é hoje a criação de canais segmentados para a criança, com a identidade de um canal infantil. As crianças se mudaram para esses canais, abandonando as faixas na TV generalista....Qualidade é colocar as crianças no centro do canal como programação e como audiência...Qualidade é a emissão / recepção em multiplataforma com vídeo on demand e streaming (recepção ubíqua, em dispositivos diversos e a qualquer momento) e com realizações multigenéricas (canções, adivinhações, quebra-cabeças, humor e outros)... Qualidade é a programação segmentada por idades segundo a evolução do desenvolvimento infantil em motivações internas e em competências perceptuais. (FUENZALIDA, 2014, p.)

Existem argumentos consistentes questionando a qualidade desses canais infanto-juvenis pagos, que apontam questões relevantes de conteúdo ou que ressaltam o pesado caráter comercial dos mesmos quanto ao assédio e apelo exagerado ao consumo presente no discurso das emissoras sobre as crianças, mas o fato é que a quantidade e a variedade de conteúdos e opções que eles trouxeram para a audiência infantil tem em si um avanço de qualidade e de quantidade, reconhecida na ampla e variada oferta de programas.

Internet e outras telas

Não só no Brasil, mas também em outros países, a adesão e comportamento das crianças frente à internet e outras telas têm se mostrado e caracterizado como um fenômeno veloz e constante. Via internet muitos canais se comunicam com o público infantil diretamente, como por exemplo os canais do Youtube. Outra forma de comunicação com as crianças tem sido os diversos Apps criados para eles, com conexão via tablets, smart tvs, variados serviços de VOD como Netflix e principalmente smartphones, oferecendo vídeos e histórias infantis que conquistam espaço diariamente na vida das crianças e de seus pais. Os responsáveis podem agora, selecionar aquilo que os filhos assistem e ainda sugerir conteúdos adequados, que divirtam mas promovam conhecimento e ampliação do universo das crianças, e que estão livres dos insistentes apelos dos comerciais de produto. Jovens pais de uma geração recente são adeptos e fãs dos Apps infantis e dos conteúdos em VOD.

Um exemplo disso é o canal e também App PlayKids, plataforma online de vídeos e atividades para crianças em fase pré-escolar, baixado em tablets, celulares e computadores, que começou no Brasil e se expandiu pelo mundo rapidamente. Ele surgiu em 2013 como um dos projetos da Movel, líder no comércio mobile na América Latina, que investiu no promissor segmento dos telefones celulares, depois smartphones, desenvolvendo os mais variados tipos de Apps. Passado um tempo, o único App testado que sobreviveu ao volúvel mercado foi o PlayKids, hoje oferecido a crianças em mais de cento e sessenta países, em sete idiomas, incluindo China e Japão. Através de uma mensalidade, pais e responsáveis garantem aos seus filhos, acesso ilimitado ao conteúdo caracterizado como educativo, e os vídeos podem ser baixados nos dispositivos e apreciados de forma não linear, sem exibição de propaganda. Os conteúdos podem ser fruídos nos diferentes suportes, na hora que quiserem, como quiserem e quantas vezes quiserem. Trata-se de uma outra forma de ver TV. Isso, em se tratando do universo infantil, é quase um mandamento, garantindo liberdade e flexibilidade, uma vez que as crianças sempre querem ver o mesmo conteúdo por inúmeras vezes, sem limite. Ao todo a plataforma conta hoje com mais de 5 mil desenhos, nacionais e estrangeiros, games educativos e até livros selecionados (e-books). Segundo Flavio Stecca (2015), Ceo da empresa, a PlayKids conta com 6 milhões de assinantes em todo o mundo, são assistidos 5 milhões de desenhos por dia, e um milhão de livros digitais são vistos. Ali se pode acessar também os jogos, com um número de acessos de 4 milhões de vezes ao dia na plataforma. O App, desenvolvido no Brasil, acumula 20 milhões de downloads. A média diária de uso é de 33 minutos, com 75 milhões de sessões ao mês. Cumulativamente, o PlayKids tem 1,2 bilhão de sessões, com 6,8 bilhões de minutos consumidos. São números muito mais que impressionantes, pensando em audiência massiva. No Brasil, considerada como uma das fomentadoras do conteúdo audiovisual nacional, a PlayKids faz circular mais de 30 séries brasileiras, entre os cerca de 80 títulos de seu catálogo, como "Show da Luna", "Turma da Mônica", "Galinha Pintadinha", "Palavra Cantada", "Meu Amigãozão" produções oriundas das produtoras independentes, que despontaram no mercado principalmente em função das leis de incentivo promovidas pelo governo brasileiro, que muitas vezes tiveram dificuldade de encontrar espaços nas TVs. (Mermelstein, Tela Viva, 2016). Tudo começou com a Lei 12.485 de setembro de 2011, que incentivou a produção e tornou obrigatória a exibição de conteúdo nacional na tv paga, entre outras normatizações.

Convergência e internet

Estamos vivendo uma grande revolução nessa área. O mundo da internet e da convergência digital, as transformações no ambiente da comunicação e da tecnologia causaram enorme impacto e trouxeram mudanças de hábito, comportamento e de modo de vida na sociedade.

A experiência de ver TV é diferente e vai sendo modificada com a proliferação de canais e de outras telas (computador, celular, tablet, apps) com comportamentos totalmente novos, como por exemplo, ver e rever um mesmo conteúdo, navegar na web de forma simultânea à programação da TV, comentar e consumir um conteúdo em grupo, via redes sociais. A articulação da TV, canais da web, Youtube, redes sociais, Twitter e outros faz parte de uma cultura de convergência que estamos experimentados há alguns anos.

A Multifocus, empresa de inteligência de mercado e pesquisa, realiza regularmente o estudo Papagaio/Pipa/Cafifa/Quadrado⁴, que ouve crianças e famílias brasileiras, em todo país, desde 2013. A investigação constatou que com o universo das múltiplas telas, as novas gerações têm construído outros processos culturais e de comunicação bastante importantes de serem observados.

Os resultados da pesquisa com 1840 crianças e adolescentes de todas as classes sociais, entre 0 e 17 anos, nas 12 principais capitais brasileiras, trazem números importantes:

(...) a web está encurtando distâncias e mudando a relação do público com as produções culturais nas diferentes classes sociais. 71 % das crianças brasileiras costumam acessar a Internet, seja via computador, celular ou tablet, e isso não é privilégio apenas daqueles que têm mais recursos. Os dados comprovam que ainda existe uma grande diferença de acesso entre as classes mais altas e as mais baixas, mas mostram também que, mesmo entre o público D e E, o contato com a rede faz parte do cotidiano de mais da metade das crianças. Os índices de acesso são de 85% na classe A e B, 72% na classe C e 52% nas classes D e E. (Meirelles, 2013, online)

De 2013 para os dias de hoje há ainda mais avanço e percebe-se uma capilaridade do acesso, o que mostra que as diferenças sociais em termos de contato com a informação e com o audiovisual diminuíram. Podemos falar em um alargamento das fronteiras, onde as crianças têm contato com novos interesses, diferentes mídias e diferentes padrões estéticos. A imagem e a linguagem audiovisual faz parte da vida de todos. Uma outra forma de ler o mundo se instala e amplia a visão do mundo para todos.

A outra constatação das pesquisas Pipa/Papagaio é que, cada vez mais, as crianças e adolescentes ingressam no universo da produção midiática. O YouTube e os jogos online estão entre as preferências da nova geração quando conectada à web: atividades na web alcançam uma penetração acima de 60% na faixa de 7 a 11 anos, (64% entram no YouTube e 71% jogam online) e o contato com jogos e vídeos está presente no cotidiano de mais da metade das crianças entre 4 a 6 anos (49% assistem vídeos no YouTube, e 87% jogam em sites de joguinhos).

A mesma pesquisa ressalta ainda que mais de 20% das crianças e adolescentes declaram enviar e recomendar vídeos aos amigos. Incentivados pela liberdade de criação propiciada por ferramentas como YouTube, blogs e redes sociais, os representantes da nova geração começam a se aventurar e a compartilhar suas produções online.

⁴MULTIFOCUS INTELIGENCIA DE MERCADO. Pesquisa Papagaio Pipa. Disponível em: <http://www.multifocus.com.br>

Essa nova forma de contato com diferentes tipos de produção, tanto de conteúdo como de formatos e estéticas, vai aos poucos imprimindo às crianças um olhar mais crítico, exigente e seletivo. Dentro desse ambiente povoado de estímulos audiovisuais, essa geração exercita seu senso crítico, selecionando aquilo que gosta e que quer assistir, curtir e virilizar, diz Ana Helena Meirelles pesquisadora responsável pelo estudo.

Malik Ducard⁵, diretor global do departamento de “Family and Learning” do YouTube Kids ressaltando o conteúdo educacional e de entretenimento infantil da plataforma, afirmou em uma de suas apresentações recentes, que na era da comunicação globalizada, onde não existem muros que possam barrar a circulação das informações, que trafegam, por exemplo, em forma de vídeos e imagens, as histórias circulam livremente e com elas, as comunidades se aproximam e as pessoas querem saber cada vez mais umas das outras. A curiosidade, a vontade de aprender sobre tudo e sobre todos é hoje uma atitude e um sentimento universal que esta arraigado em todos. Novas histórias, personagens, heróis ou simplesmente fatos, emergem na rede todos os dias, e isso aproxima as pessoas, gera identificação, reações, emoções e pode entre outras coisas, estimular e gerar empatia, identificação e porque não resiliência.

Apesar do entusiasmo de seu dirigente, o lançamento no Brasil, do Youtube Kids, foi bastante tumultuado e o canal recebeu duras críticas dos grupos e da sociedade que trava um debate forte sobre a publicidade infantil e trabalha também por leis protecionistas sobre uso e exposição dos menores na internet⁶. A recente explosão do fenômeno dos Youtubers mirins, crianças de até 12 anos que se tornaram rapidamente celebridades, fazendo seus próprios vídeos e divulgando em depoimentos on câmera, mensagens, recados, histórias pessoais, e opiniões sobre produtos de mercado, levantaram questões bem polêmicas que mostram um lado realmente preocupante sobre o excesso e a exposição infantil na web. Esse é um capítulo a parte, um ponto que precisa de uma análise cuidadosa, ativismo e pesquisas posteriores.

Este texto tem a intenção de ressaltar à importância de uma reflexão mais aprofundada sobre quem são essas crianças e adolescentes expostos a esse novo mundo tecnológico convidadas insistentemente a navegar nesse oceano repleto de conteúdos. Quais seus interesses, habilidades, limitações e como lidam com as diferenças culturais? Como selecionam seus conteúdos e como isso impacta na apreensão das informações e das estéticas a que estão expostos? Como se dá essa escolha e seleção em meio a tanta oferta?

Essas crianças têm sido classificadas, nas pesquisas comportamentais, como pertencentes a geração Alpha, os nascidos a partir do ano de 2010 e que acabaram por acumular e potencializar todas as características e atributos de uma geração anterior, a dos nascidos e criados anos antes, na era do surgimento da internet.

⁵Apresentação do executivo da Google, Malik Dukard, no evento Rio Content Market, no Rio de Janeiro, em março de 2017.

⁶Publicidade, um desafio para o YoutubeKids – 01 de Julho 2016. <http://www.meiomensagem.com.br/midia/2016/07/01/lancado-no-brasil-youtube-kids-e-polemico-nos-eua.html>

Conforme dados divulgados pela "PLAY, Pesquisa e Conteúdo Inteligente"⁷, no estudo "Geração Alpha, um mindset em construção" (2016) em parceria com o canal infantil Gloob⁸, a denominada "geração Z", dos nascidos entre 1995 e 2010, funcionou como um espelho para os Alpha. Conhecidos como os nativos digitais, o grupo da geração Z destacou-se pelas suas habilidades criativas, inovadoras e pelo fato de serem os primeiros filhos da internet e de terem acesso ao sinal wi-fi, presente em todos os lugares, e por isso são conhecidos como os indivíduos "conectados", interagindo o tempo inteiro, os adeptos da cultura do compartilhamento. Já as crianças da geração Alpha, fortemente influenciadas pelo legado dessa geração anterior, tem a conexão forte com jogos digitais e isso vem acontecendo cada vez mais cedo. Estão focados nas histórias, nos personagens, no HQ e levam a cultura geek às últimas consequências. Essa geração tem nos Youtubers o símbolo de uma expressão, seus maiores influenciadores. São crianças que já nascem com o signo da interação, são atraídos por experiências imersivas, envolventes e passíveis de muita empatia e identificação. Por isso a importância de acompanharmos de perto esse fenômeno.

Potencialidades das histórias audiovisuais e seu impacto nas infâncias

As crianças no ambiente digital manipulam os aparatos tecnológicos com extrema facilidade e intimidade, praticamente nascem com essa habilidade. Ao navegar pelas telas, tocá-las com destreza, eles também usam a imaginação e exercitam o poder de selecionar, pesquisar, curtir e até produzir seus próprios vídeos, quando então constroem histórias, adquirem conhecimentos, são influenciados, desenvolvem ideias, conectando rapidamente as informações com as imagens.

Na web, encontram de tudo e também respostas para algumas de suas inquietações e curiosidades. Podemos afirmar que a porta de entrada de muitas crianças no mundo virtual da web, se dá pelo universo de personagens e pelo engajamento nas histórias que possam ter conexão com suas vidas, desejos e anseios.

Se pudermos oferecer conteúdos interessantes, atraentes e de qualidade aos pequenos, eles poderão ter sua capacidade cognitiva, afetiva e sensorial estimuladas e as histórias podem sim inspirá-las e apoiá-las na

⁷Precisamos falar sobre os Youtubers mirins. Meio & Mensagem - 5 de julho de 2016 - Luis Gustavo Pacete. Disponível em: <<http://www.meiomensagem.com.br/home/comunicacao/2016/07/05/precisamos-falar-sobre-os-youtubers-mirins.html>>

⁸Youtube: Como é a TV que seus filhos assistem - 19 março de 2017 - Revista Claudia - Juliana Cunha. Disponível em: <http://claudia.abril.com.br/sua-vida/youtube-como-e-a-tv-que-seus-filhos-assistem/>.

Play pesquisa e conteúdo Inteligente. Disponível em: <http://www.letsplay.com.br/>

Pesquisa Gloob apresenta pesquisa que traça perfil da Geração Alpha - 24 de Novembro de 2016. Disponível em: <<http://convergecom.com.br/telaviva/paytv/24/11/2016/gloob-apresenta-pesquisa-que-traca-perfil-da-geracao-alpha/>>

elaboração de suas interpretações, dando suporte às visões de mundo que eles constroem a cada momento durante seu crescimento.

Nesse contexto a história audiovisual potentes, criada e produzida especialmente para crianças, tem uma importância formativa e um poder que vai além do puro entretenimento. A linguagem audiovisual e suas narrativas geram impacto e podem abrir um diálogo interessante entre educação e imagem, propiciando vivências particulares. Valores, crenças e diferentes modos de ser e pensar impressos em imagens, tornam poderosas as histórias de ficção e de não ficção.

Boas histórias, com narrativas bem desenvolvidas e baseadas nos conceitos e visões contemporâneas de infância, que gerem empatia, certamente podem ajudar e apoiar as crianças no seu desenvolvimento.

A criança de hoje já é enxergada sob uma perspectiva moderna, dentro das famílias e das escolas. As transformações da sociedade e os avanços nos estudos da educação e da vida social reconhecem a voz e o lugar da criança, hoje mais ativa na relação com o adulto, com capacidades internas, vontades e expressões próprias. Falamos da criança autônoma, sujeito completo, com conhecimento, direitos e saberes próprios e que vive a sua infância plena.

Os meios de comunicação, TV e outras telas, são parte da vida dos pequenos e ocupam um espaço relevante em seus cotidianos. Podem sim provocar transformações, influenciar e até apresentar modelos sociais diversos, fugindo da padronização e do estereótipo, ajudando a tornar a vida mais rica, interessante e diversificada.

As histórias bem contadas e filmadas, entram facilmente na vida das crianças e podem trazer um pouco da diversidade do mundo, mostrar as diferentes culturas, focalizar situações da vida escolar, momentos de vida familiar, tratar os temas difíceis, propor desafios, brincadeiras, aventuras nunca antes imaginadas e sentimentos nunca antes experimentados. Histórias fortes de superação, com personagens fortes e empoderados, podem apoiar momentos de medo, angústia, tristeza, insegurança e estranhamento, tão presentes no universo infantil e que podem causar tanto danos durante o desenvolvimento.

Neste complexo mundo em que vivemos, outras temáticas mais densas como as novas estruturas familiares, culturas que se cruzam, crises, grupos multiculturais de convivência, o bullying, a violência, a sexualidade e as questões de tolerância são importantes e podem sim ser abordadas nas histórias dirigidas às diferentes faixas etárias, da pré-escola à adolescência, sempre que mostradas de forma adequada.

Cielo Salviolo produtora, que fez parte da equipe fundadora do canal público Pakapaka na Argentina e criadora do LatinLab⁹, plataforma sobre a infância e a mídia, em artigo recente, afirma que os conteúdos audiovisuais infantis podem colaborar significativamente para transformar e buscar uma sociedade mais justa,

⁹LatinLab - <https://latinlab.org/>

onde, por exemplo, meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades para crescer, se desenvolver e construir seus projetos de vida. Ao falar sobre as questões de gênero, tão urgentes na discussão atual ela afirma:

Os meios de comunicação de massa recolhem e recriam estereótipos construídos e que são socialmente vigentes. Nesse sentido, coexistem com as imagens, preconceitos e crenças que são transmitidos culturalmente. A mídia pode reforçá-los ou questioná-los e contradizê-los, mas pode favorecer a superação dos estereótipos de papéis e de gênero, contribuindo, assim, para combater a discriminação (SALVILOLO, 2016, on line).

As histórias infantis de não ficção, baseadas em fatos reais, que mostram a vida comum, as brincadeiras regionais, as pequenas aventuras dos pequenos, os modos de vida e os saberes de um determinado grupo ou comunidade, quando impressas na tela e distribuídas para outras crianças, são de extrema importância para a audiências infantis. A melhor forma de inspirar uma criança é conectá-la com outras crianças e isso pode se dar também através das telas, ainda que à distância. Os documentários e retratos, sejam nacionais ou internacionais, locais ou universais, onde a criança é protagonista de sua história, são importantes pois funcionam como um espelho, empatia com seus pares, espaços e culturas. Por meio desses formatos as crianças podem realizar o exercício de reconhecimento do outro e assim conhecer também a diversidade do mundo e de outras crianças que vivem em localidades e condições diversas as suas.

Cabe, portanto ao escritor, criador e realizador do audiovisual infantil a tarefa e a responsabilidade de desenhar situações sob a perspectiva e o olhar da criança e que consiga imprimi-lo em suas obras, trazendo o brilho infantil, livre, criativo, ousado e original, com todo o frescor dessa percepção. Para isso é necessária uma posição de escuta atenta e de constante observação do universo das crianças e uma volta a sua própria infância, para despertar as suas lembranças e sensações na época. Para as crianças é mais que necessário trabalhar além dos estereótipos, das banalidades, com personagens de personalidade marcada e que apresentem nuances de perfeição e imperfeição.

Isso significa que critérios de qualidade devem ser perseguidos a todo instante por aqueles que de alguma forma produzem os conteúdos infantis, frente a força e o impacto que podem ter essas imagens nessa fase de vida.

Vale ressaltar aqui alguns pensamentos do chileno Valerio Fuenzalida, que insistentemente busca em suas pesquisas os elementos de qualidade dos programas infantis:

Qualidade é representar a criança-audiência dentro do programa, como alguém hábil e competente; com as capacidades internas sócio emocionais, tais como criatividade, imaginação, curiosidade, desafio às suas competências, protagonismo ativo na direção da obtenção de metas, identidade da diversidade pessoal e outras. Qualidade é produzir programas lúdicos

e de entretenimento revalorizando o formato narrativo da fábula ficcional e as emoções positivas das crianças na base do aprendizado. Qualidade (...) é contribuir ao desenvolvimento das competências internas da criança como atividade, autonomia, autoconfiança, autoestima, colaboração grupal na diversidade, autoanálise, resiliência diante dos problemas e adversidades. (FUENZALIDA, 2016,p.2)

E ele completa, após análise exaustiva, destacando aspectos dos programas distribuídos pela TV e que se relacionam com as necessidades e motivações afetivas das crianças. Segundo ele o potencial formativo representado nos programas infantis atuais existe e tem qualidade quando a criança é representada ativamente, como alguém que soluciona problemas, com atitudes, sempre pronta aos desafios. Fuenzalida aponta que os programas estão assumindo mais a representação de aspectos sociais e afetivos quando representados em personagens criança, destacando protagonismo, autoestima, autoconfiança em suas próprias capacidades internas para enfrentar os desafios do crescimento, e a superação de frustrações e adversidades.

O audiovisual na educação

Constatando que imagens carregadas de informações, histórias, saberes e práticas, estão nas telas, na rede e são acessíveis, como poderemos aproveitar esse ambiente e material, com a perspectiva da educação integrada à linguagem audiovisual? Como fazer essa triagem e separar o bom conteúdo do banal e dos que podem causar danos?

Acreditamos que por meio de conteúdos audiovisuais, histórias de ficção e não ficção, temos a oportunidade de falar sobre temas atuais e essenciais, indispensáveis e urgentes e o mais importante, proporcionar experiências sensíveis, atreladas a identidades culturais, valores filosóficos e éticos, trazendo junto a informação estética, dos signos e da linguagem do cinema e pensando na formação crítica da audiência.

Selecionar, apresentar, conversar e debater sobre os filmes e conteúdos das telas, é uma tarefa carregada de responsabilidade e ao mesmo tempo muito prazerosa, tanto para o educador, como para os pais, professores e estudantes. O desenvolvimento das crianças, fica fortalecido a partir da experiência cinematográfica compartilhada entre colegas, sempre com a mediação de professores, agentes culturais, e educadores.

Patricia Durães, criadora da Ciranda de Filmes¹⁰, que há alguns anos está a frente de projetos que trabalham o vínculo do audiovisual com a educação, como o Clube do Professor e a Escola no Cinema¹¹ do Cinespaço Itaú,

¹⁰Ciranda de Filmes. <http://cirandafilmes.com.br/br/home>

¹¹Escola de Cinema. <https://www.escolanocinema.com.br/>

reconhece nos filmes uma experiência que sensibiliza, mobiliza e transforma. Em seu convívio com educadores, ela tem a certeza que o cinema é de uma força e riqueza infinita e de alto teor educativo.

A experiência cinematográfica provoca o pensar e desenvolve uma competência para ver e ler o mundo. O cinema é uma expressão artística e como arte, encanta, sensibiliza, mobiliza e transforma. O filme por si só lança o espectador dentro de realidades complexas, dramáticas, poéticas e o faz retornar modificado, com um novo olhar para a sua própria realidade. A arte, o lúdico e o conhecimento estão sempre juntos, é aí que está a força na relação cinema e educação (DURAES, 2015, online)

Grupos de trabalho diferenciados, Ongs e Oscips tem praticado no Brasil ações de educação usando o audiovisual como apoio, como o Cineduc de Marialva Monteiro, a Rede Kino,, o Tela Brasil, a Mostra Infantil de Cinema de Florianópolis, o Midiativa e o ComKids, o Fórum Pensar a Infância , o Festival Internacional de Cinema Infantil, entre muitos outros. Ao conhecer melhor as bases de construção da linguagem cinematográfica e com o estímulo de debates e conversas, com diferentes pontos de vista de uma situação em cena, começa a acontecer uma dinâmica educativa impressionante. A partir dos filmes e programas infanto-juvenis, observados e mediados por critérios de análise, o debate sobre a diversidade do mundo e as muitas diferenças sociais e culturais pode formar, crianças, estudantes e cidadãos mais atuantes, tolerantes, esclarecidos e engajados, com mais opinião, crítica e conhecimento.

O histórico de estudos e pensamentos sobre o tema cinema e educação se estende por algumas décadas no Brasil. No momento, está em processo de regulamentação a Lei 13.006 /14, também conhecida Lei Cristovam Buarque de Cinema¹² que surgiu quando o senador trouxe à discussão a exibição de filmes e audiovisuais de produção brasileira nas escolas de ensino básico. Essa lei altera o artigo 26 da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Artigo 26 § 8º, a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

A lei recente reabriu o debate e trouxe luz e atualidade a essa grande questão, que vem sendo analisada por teóricos da educação e do cinema nas universidades. A Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade de São Paulo e a Escola de Comunicações e Artes com o trabalho que vem sendo realizado pelo Professor Ismar Soares da Oliveira e equipe, com o já regular curso de Licenciatura em Educomunicação, formando educadores para atuar nas escolas de ensino básico, são alguns dos muitos os trabalhos e pesquisas na área.

¹²Lei Cristóvão Buarque. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm

Mas a partir da criação da lei, mais grupos de estudo tem se reunido regularmente à luz das teorias e dos pensamentos de especialistas, para analisar o assunto, com reflexões e propostas tiradas em discussões e seminários, em distintos pontos do país. Grupos de trabalho se formaram no Ministério da Cultura e no Ministério de Educação, com representantes dos vários setores envolvidos.

Trata-se de uma lei oportuna e sua implementação é necessária, apesar das dificuldades de implantação inerentes a essa ação. Todos hoje concordam sobre a necessidade de integrar educadores, pedagogos, psicólogos, produtores e criadores nessa discussão, para que colaborem com suas experiências práticas e didáticas, dentro e fora das escolas para que possam ser incorporadas a uma forma de utilização coerente, efetiva e à altura das potencialidades artísticas e libertadoras do audiovisual na educação.

A inclusão do audiovisual na rotina das escolas e das crianças e jovens e os mais diferentes exercícios e oficinas proporcionam experiências nessa direção, promovendo, entre outras coisas, descobertas incríveis para desenvolvimento pessoal e que mobilizam, algumas vezes, estudantes antes desinteressados e desmotivados.

As professoras e pesquisadoras Maria Carmen Barbosa e Maria Angélica dos Santos, na publicação "Escritos da Alfabetização Audiovisual" (2014) reuniram uma série de textos teóricos que mostram experiências e o entusiasmo de professores com relação ao audiovisual pensado a partir de um compromisso com a escola, onde a produção cultural surge como ato de formação, afirmação de identidade e participação social.

Desde 2008, em Porto Alegre, esse grupo enfrentou o desafio e introduziu um programa dessa natureza na rede pública e com ele acabaram por utilizar a expressão "alfabetização audiovisual". Em entrevista a Prof. Maria Carmen Barbosa falou sobre a importância da introdução do tema das mídias e do audiovisual no âmbito escolar:

Na formação inicial, realizada em licenciaturas, os jovens professores nem sempre têm a possibilidade de discutir a sociedade contemporânea, a significação da linguagem audiovisual na vida dos jovens e dos adultos e a relação da mídia (e do consumo) na constituição das subjetividades das crianças, jovens e adultos definindo seus interesses e incidindo sobre os processos cognitivos. Portanto, a formação propiciada pelo programa pretende ofertar elementos críticos/teóricos e técnicos para que os professores possam ampliar sua análise da cultura audiovisual, no contexto de uma sociedade de espetáculo, e assim repensem sua programação escolar – conteúdos e metodologias – incluindo, de forma crítica, o audiovisual. Pois as vias da aprendizagem, da expressão e da comunicação das crianças e jovens estão, na atualidade, permeadas pela relação com a tecnologia audiovisual. Compreender esta linguagem, saber utilizá-la na formação dos estudantes certamente contribuirá no desempenho de todos: escolas, professores e estudantes.¹³

No entendimento da professora, no programa de Alfabetização Audiovisual – PAA, apenas o acesso às mídias, seus conteúdos e o conhecimento e domínio das técnicas não é o suficiente. Faz falta a reflexão e o entendimento

¹³ Entrevista concedida a Ania Chala, *Jornal da Universidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Abril, 2015. p. 12. Disponível em: <https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_179_-_abril_2015/12>

da dimensão inventiva da linguagem audiovisual. Segundo Barbosa, a formação plena está baseada em três pontos: acesso, reflexão e produção. A prática de realização de curtas tem sido também uma das dinâmicas da aproximação com o audiovisual pois ela coloca em evidência, em ação, todas as aprendizagens e se torna uma das realizações mais reconhecidas pela escola – envolve distintas disciplinas, formaliza um produto que pode ser compartilhado com os demais colegas e famílias.

Porém nos tempos atuais, onde cada vez mais se questiona o formato tradicional da escola, o lugar e o papel do professor na relação com os estudantes, onde o conhecimento é um bem adquirido a cada instante, quando a curiosidade nos leva a diferentes espaços de fruição, compartilhamento e debate, o audiovisual pensado como um instrumento de formação e de abertura de horizontes, pode ser sem dúvida uma ferramenta incrível, mas desde que sua função não seja apenas aquela mais imediata, de caráter funcional, ilustrativo de efemérides ou lazer nas horas ociosas. Nos tempos das múltiplas telas e dos conteúdos expandidos, disponibilizados e distribuídos de forma aberta e democrática, como disse Alan Wolk, citado no início dessa conversa, com mais liberdade de escolha para consumidores e maior liberdade de criação para diretores, uma pequena revolução poderia ajudar a formar jovens e cidadãos melhor preparados para viver em tempos de tanta transformação.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.) *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

CUNHA, Juliana. Youtube: Como e a TV que seus filhos assistem - 19 março de 2017 - *Revista Claudia*. Disponível em: <<http://claudia.abril.com.br/sua-vida/youtube-como-e-a-tv-que-seus-filhos-assistem/>>

FUENZALIDA, Valerio. *¿Es socialmente útil un canal infantil de TV?* El Mercurio. 12 Outubro de 2016. p. A2. Disponível em: <<http://comkids.com.br/um-canal-de-tv-infantil-e-socialmente-util/>>

><http://uc-cl.academia.edu/httpssitesgooglecomsitevaleriofuenzalidaHome/Papers>>

MEIO & MENSAGEM. *Revista Proxima* - Blog do Pyr Marcondes - 11 de outubro de 2016. <http://www.proxima.com.br/home/proxima/blog-do-pyr/2016/10/11/o-futuro-da-tv-1.html>

MEIO & MENSAGEM. *Revista Proxima* - Blog do Pyr Marcondes - 17 de outubro de 2016. <http://www.proxima.com.br/home/proxima/blog-do-pyr/2016/10/17/o-futuro-da-tv-2.html>

MEIO & MENSAGEM. *Revista Proxima* - Blog do Pyr Marcondes - 25 de outubro de 2016. <http://www.proxima.com.br/home/proxima/blog-do-pyr/2016/10/25/o-futuro-da-tv-3.html>

MEIO & MENSAGEM. *Revista Proxima* - Blog do Pyr Marcondes - 1 de novembro de 2016.

<http://www.proxima.com.br/home/proxima/blog-do-pyr/2016/10/01/o-futuro-da-tv-4.html>

MERMELSTEIN, André. *Playkids vai para as smartTVs e lança conteúdos originais*. 20/09/2016. Disponível em: <<http://convergecom.com.br/telaviva/paytv/20/09/2016/playkids-vai-para-as-smartvs-e-lanca-conteudos-originais/?noticiario=TL>>.

MEIRELLES, Ana Helena. *Para quais crianças produzimos?* ComKids. 04 de julho de 2013. Disponível em: <<http://comkids.com.br/uma-geracao-midiatica-cada-vez-mais-ativa-e-interativa/>>

MULTIFOCUS INTELIGENCIA DE MERCADO. *Pesquisa Papagaio Pipa*. Disponível em: <<http://www.multifocus.com.br/>>

PACETE, Luis Gustavo. *Publicidade, um desafio para o YoutubeKids*. 01 de Julho 2016. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2016/07/01/lancado-no-brasil-youtube-kids-e-polemico-nos-eua.html>>.

_____. *Precisamos falar sobre os Youtubers mirins*. Meio & Mensagem - 5 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2016/07/05/precisamos-falar-sobre-os-youtubers-mirins.html>>

PLAYKIDS: app brasileiro vai para a telinha americana, *Veja .com* – 15 de Junho de 2015

<http://veja.abril.com.br/educacao/playkids-app-brasileiro-vai-para-a-telinha-americana/>

SALVIOLO, Cielo. *Como incluir o enfoque de gênero na TV infantil?* Disponível em: <<http://comkids.com.br/como-incluir-o-enfoque-de-genero-na-tv-infantil>>

TEMPO DE CRECHE. *Patrícia Durães fala da importância do cinema na formação*. 05/12/2015, Disponível em: <http://www.tempodecreche.com.br/palavra-de-especialista/patricia-duraes-fala-da-importancia-do-cinema-na-formacao/>>

WOLK , Alan. *Over de Top: Como a internet está mudando a indústria da Televisão (aos poucos, mas definitivamente)*; tradução Sandra Schamas. São Paulo: Nobel,2016.

Outros links de interesse:

Site sobre Media e Educação: Coordenação Rachel Pacheco (doutorada em Ciências da Comunicação pela FCSH|UNL – Universidade Nova de Lisboa - <http://medialiteracia.wixsite.com/medialiteracia>

Site Cineduc. (fundado por Marialva Monteiro : Graduada em Filosofia pela PUC-RJ e Mestre em Filosofia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas-RJ. Curso de Extensão em Crítica Cinematográfica na ASA–Ação Social Arquidiocesana/PUC-RJ) - <http://www.cineduc.org.br/>

Site brasileiro sobre formação e audiovisual - <http://www.telabr.com.br>

Portal comKids – site de informação / selo Midiativa - <http://comkids.com.br>

Rede Latino Americana de Educação Cinema e Audiovisual - <http://www.redekino.com.br>

Sobre os autores

Adilson Odair Citelli

É professor Titular da Universidade de São Paulo, docente, sob regime RDIDP, dos programas de graduação e pós-graduação da ECA/USP, onde ministra cursos e orienta dissertações e teses nas áreas de Comunicação e Linguagem, com ênfase nas sub-áreas: comunicação/educação, educomunicação, comunicação/linguagem. Pesquisador 1C do CNPq. Foi coordenador do PPGCOM-USP. É membro do Comitê Assessor de Comunicação do CNPq. É autor de inúmeros artigos e livros, dentre estes destacam-se: *Linguagem e persuasão* (Ática, 1994); *Comunicação e educação: a linguagem em movimento* (SENAC, 2000); *Palavras, meios de comunicação e educação* (Cortez, 2006); *Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento* (Org.com Cristina Costa). São Paulo, Paulinas, 2011; *Educomunicação. Imagens do professor na mídia* (Org.). São Paulo, Paulinas, 2012.

Beth Carmona

Consultora, produtora e gestora de projetos audiovisuais e multiplataforma, especializada na área infanto-juvenil. Formada pela ECA/USP, com curso de extensão em TV Educativa na NHK, Japão, atualmente é líder do Núcleo Criativo da Singular, Mídia & Conteúdo, empresa em que é Sócia/Diretora. Presta consultorias para grupos de comunicação nacionais e internacionais. Diretora geral do Comkids, plataforma informativa que também realiza festivais, seminários e workshops com objetivos de desenvolvimento e formação profissional. Antes, esteve à frente dos canais: TV Cultura de SP, Discovery Kids América Latina, TVE Rio de Janeiro/Rádios MEC e Disney Channel São Paulo, onde supervisionou produções e programações, como diretora geral e presidente. Profissional atuante no conceito de qualidade na mídia representa o Brasil e a América Latina em eventos internacionais. Presidente do Mídiaativa, (Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes) e membro do board internacional da Fundação Prix Jeunesse, instituição alemã que trabalha pela excelência dos conteúdos infantis. Atualmente desenvolve projetos audiovisuais e interativos para crianças e jovens. bethcarmona@midiativa.tv

Brasilina Passarelli

Professora Titular pela ECA/USP em 2007 e Chefe do Departamento de Biblioteconomia e Documentação (CBD/ECA/USP) para os períodos 2006-2007; 2009-2011; 2011-2013. Eleita Vice-Diretora da Escola de Comunicações e Artes - ECA para o período 2017-2020. Orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da ECA/USP na Área: Interfaces Sociais da Comunicação,

Linha de Pesquisa: Comunicação e Educação, onde ministra a disciplina Novas Lógicas e Literacias Emergentes nos Coletivos Digitais: Práticas, Leituras e Reflexões. Livre-Docente pela ECA/USP (2003). Professora Titular do CBD/ECA/USP desde 2007. Realizou em 2008 programa de Pós-Doutorado com bolsa CAPES junto à Universidade Carlos III de Madrid sobre o tema Novos Perfis para Gestores da Informação. Mestre e Doutora em Ciências da Comunicação pela USP (1993) com internship na Michigan State University (bolsista Sandwich do CNPq). Coordenadora Científica do NACE - Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação Escola do Futuro/USP, onde coordena pesquisas quantitativas e qualitativas sobre populações conectadas no âmbito do Observatório da Cultura Digital, com metodologia da netnografia e da etnografia virtual.

Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM/ESPM) da Escola Superior de Propaganda e Marketing (2017/2020), na qualidade de bolsista CAPES, modalidade PROSUP Integral. Mestre em Comunicação e Práticas de Consumo pelo PPGCOM/ESPM (2015/2017), com bolsa CAPES | Prosup Integral. Integrante do grupo de pesquisa do CNPq denominado Comunicação, educação e consumo: as interfaces na teleficação, coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Baccega. Participante da rede OBITEL Brasil (Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva), na equipe do PPGCOM/ESPM. Graduação em Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (2011/2014). Vencedora do Prêmio Francisco Gracioso, promovido pela ESPM, com o Trabalho de Conclusão de Curso O funk ostentação no universo feminino: perspectivas das mulheres paulistas nos pólos da produção e da recepção, realizado em 2014. Graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001/2005).

Carlos Roberto Jamil Cury

Fez seu pós-doutorado, em 1994, junto à Faculdade de Direito do Largo S. Francisco- USP. A seguir, agora junto à Université de Paris (René Descartes, em 1995, continuou seus estudos pós-doutorais. Entre 1998-1999 fez outros estudos de pós-doutorado na École des Hauts Études en Sciences Sociales, EHESS, França. Em 2011 fez um estágio posdoutoral na UFRJ. É professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da UFMG da qual é professor emérito. Também foi pro-reitor adjunto de pesquisa desta universidade. É professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais atuando na Graduação e Pós-Graduação (mestrado e doutorado). Foi membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Entre 1996 e 2004 foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB) da qual foi seu presidente por duas vezes. Foi Presidente

da CAPES em 2003 e membro do CTC da Educação Básica (2009-2011) da CAPES. Foi membro da Comissão de Educação da SBPC e membro atual do seu Conselho Nacional . Foi também membro da Câmara de Ciências Humanas da FAPEMIG. É membro do Conselho Superior da CAPES. Tem experiência na área de Direito à Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Lei de diretrizes e bases, política educacional, legislação educacional e educação de jovens e adultos. É professor há 52 anos e pesquisador 1A do CNPq.

Guillermo Orozco Gómez

Mexicano (1951). Licenciado en Ciencias de la Comunicación, ITESO-Guadalajara, México (1974). Maestro (1983) y Doctor (1987) en Educación por la Universidad de Harvard. Profesor Titular en el Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara (1996). Investigador Nacional 3 (1999). Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias (2004). Coordinador de la Cátedra UNESCO –UNAOC- MILID de Alfabetización Mediática/Informacional y Diálogo Intercultural (2015). Co-coordinador Internacional de OBITEL: Observatorio Iberoamericano de Ficción Televisa (2007). Coordinador Editorial de TVMORFOSIS (2010). Líneas de investigación: Televisión, Audiencias, Recepción y Ficción Audiovisual. Su interés académico es por una Educomunicación y una investigación que empodere a los ciudadanos para el Cambio Social. Su último Libro: *Al Filo de las Pantallas*, en coautoría con Darwin Franco, Ed. La Crujía, Argentina (2015). Su último artículo, en coautoría con Toby Miller: "Television in Latin America Is "Everywhere"—not Dead, not Dying, but Converging and Thriving," en *Media and Communication*, July, 2016, En Brasil ha publicado el libro: *Educomunicacao: Recepcao Mediatica, Aprendizagens y Ciudadania*. Ed Paulinas, S Paulo, 2014.

Ismar de Oliveira Soares

Professor titular, Sênior junto ao Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP. Fundador do NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da USP. Coordenou a implementação da Licenciatura em Educomunicação junto à Escola de Comunicações e Artes da USP (2011) Presidente da ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação. Membro do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional, Brasília (2016-2017). Autor de 50 artigos sobre Educomunicação. Entre seus livros destacam-se *Do Santo Ofício à Libertação* (São Paulo, Paulus, 1988), *Para uma Leitura Crítica dos Jornais* (São Paulo: Edições Paulinas, 1984), *Para uma Leitura Crítica da Publicidade* (São Paulo: Edições Paulinas, 1984), *Sociedade da Informação ou da Comunicação?* (São Paulo: Cidade Nova, 1996). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação* (São Paulo: Paulinas, 2011). Membro do Conselho Diretor do OLCAMI - Observatório Latinoamericano y Caribeño de Alfabetización Mediática e Informacional, com sede na cidade do México.

<http://www.cca.eca.usp.br>
<http://www.apeducom.org.br>
<http://nce-usp.blogspot.com.br/>

José Ignacio Aguaded Gómez

Vice-reitor de Tecnologias, Inovação e Qualidade da Universidade de Huelva, é também professor de educação em meios de comunicação e novas tecnologias aplicadas à educação nesta Universidade. Doutor em Psicopedagogia, mestre e licenciado em Ciências da Educação e em Filologia Hispânica, é o presidente fundador do Grupo Comunicar, coletivo andaluz, veterano na Espanha em educação nos meios de comunicação. É também diretor da revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación «Comunicar», distribuída na Europa e América; e assessor científico de distintas revistas nacionais e internacionais. É diretor do Grupo de Investigación «Agora» dentro do Plano Andaluz de Investigación (HUM-648), desenvolvendo distintos projetos de investigação (I+D del Ministerio de Ciencia y Tecnología), «Interreg III» e «E-learning» (da União Europeia, com Itália, Bélgica y Portugal), INTI (UE), Alargamento (UE), etc. Tem participado em múltiplas atividades formativas e de investigação no âmbito do uso didático dos meios de comunicação e dado conferências em foros e congressos de universidades nacionais e estrangeiras, e participado com conferências em másters de diferentes universidades espanholas, assim como em centros de investigação estrangeiros de diferentes países: Argentina, Chile, Portugal, Venezuela, Brasil, Bélgica, Suécia, México, Itália, etc.

Margarida Maria Krohling Kunsch

Professora titular da Universidade de São Paulo e diretora (2013-2016) da Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Livre-docente em Teorias e Processos de Comunicação Institucional, doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Docente dos cursos de graduação e pós-graduação e coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas da ECA-USP. Pesquisadora de nível 1B vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Cecorp) - ECA-USP/CNPq. Autora dos livros "Planejamento de relações públicas na comunicação integrada" e "Relações públicas e modernidade: novos paradigmas na comunicação organizacional" - ambos com diversas edições e reimpressões - e "Universidade e comunicação na edificação da sociedade". Organizadora, até novembro de 2016, de 38 coletâneas de Ciências da Comunicação, Comunicação Organizacional e Relações Públicas. Criadora e diretora das revistas científicas "Organicom - Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas" (ECA-USP) e "Revista Latinoamericana de

Ciencias de la Comunicación" (Alaic). Integrante dos conselhos editoriais de diversas revistas científicas do País e do exterior. Trajetória marcada por uma efetiva participação em entidades científicas e associações de classe nacionais e internacionais da área de Comunicação, como cofundadora e titular de cargos diretivos. É atualmente presidente da Socicom - Federação Brasileira das Associações Acadêmicas e Científicas de Comunicação.

Maria Aparecida Baccega

Livre Docente em Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP; Docente, pesquisadora e orientadora do Programa de Mestrado Comunicação e práticas de consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing SP, desde 2003, do qual foi coordenadora adjunta de 2003 a 2007; Professora e pesquisadora da Escola de Comunicações e Artes, tendo ministrado graduação e pós-graduação stricto e lato sensu e também chefe de Departamento de 1992 a 1996, entre outros cargos. Fundadora e editora da revista Comunicação & Educação (USP; Paulinas) de 1994 a 2003 da qual hoje é Membro do Conselho Editorial e da Comissão de Publicação. Pesquisadora do Centro de Pesquisa de Telenovela, do Centro de Pesquisa Comunicação e trabalho, ambos da USP e do Núcleo de Pesquisa Comunicação e práticas de consumo, da ESPM SP, além do OBITEL (Observatório Iberoamericano de Ficção Televisiva), que congrega países da América Latina, países da Europa Ibérica, além da Itália. É membro do Conselho Editorial de várias revistas acadêmicas, entre as quais Comunicação, Mídia e Consumo, editada pelo Mestrado da ESPM. Autora de artigos, livros e capítulos de livros, entre os quais: Palavra e discurso (Ática); Comunicação e linguagem (Moderna); Televisão e escola: uma mediação possível? (Senac); Gestão de processos comunicacionais (org.) (Atlas); Comunicação e culturas do consumo (org.) (Atlas). Coordena o grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq "Comunicação, Educação e Consumo: as interfaces na teleficção" do PPGCOM-ESPM-SP.

Maria Cristina Castilho Costa

Possui Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), Mestrado (1985) e Doutorado (1990) em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo. É Livre-Docente em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Titular em Comunicação e Cultura da Universidade de São Paulo, Presidente da Comissão de Pesquisa da ECA/USP e Coordenadora do Curso Aperfeiçoamento por EaD - Censura e Liberdade de Expressão em Debate, organizado com o Centro de Investigação Mídia e Jornalismo - CIMJ - (Lisboa, PT), do qual é membro e pesquisadora. Tem Pós-Doutoramento na Universidade de Coimbra e no Centro de Investigação Media e Jornalismo - CIMJ - de Lisboa (Portugal). Sua experiência como pesquisadora é na área de Sociologia, com ênfase em Artes e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação, arte, educação, sociologia

e comunicação digital. É coordenadora do OBCOM - Núcleo de Apoio à Pesquisa - Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura da USP e Vice-Chefe do Departamento de Comunicações e Artes - CCA - da ECA/USP

Maria Immacolata Vassalo de Lopes

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo; mestrado e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; pós-doutorado na Universidade de Florença, Itália. Professora titular da Escola de Comunicações e Artes da USP. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Epistemologia da Comunicação, Teoria da Comunicação e Metodologia da Pesquisa em Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: campo da comunicação, metodologia da comunicação, recepção da comunicação, ficção televisiva, transmidiação. Coordena o Centro de Estudos de Telenovela da USP (CETVN) e o Centro de Estudos do Campo da Comunicação da USP (CECOM). Criadora e coordenadora da rede internacional de pesquisa OBITEL (Observatório Ibero-Americano da Ficção Televisiva) e da rede nacional de pesquisa OBITEL-BRASIL. Presidente de IBERCOM - Associação Ibero-Americana de Comunicação (2015-2018). Diretora de MATRIZES, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP. Foi Presidente da INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (1995-1997) e é membro do Conselho Curador da entidade. Foi Presidente da Comissão de Pós-Graduação da ECA-USP (2001-2008) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (2001-2012). Foi representante da área de Comunicação no CNPq (2004-2007). É membro de Conselho Científico de periódicos nacionais e internacionais. Publica artigos e livros no país e no exterior em suas especialidades. É pesquisadora 1A do CNPq.

Rosa Garcia-Ruiz

Professora da Universidade de Cantábria, Espanha. Coeditora da Revista Comunicar, membro de honra do Grupo Comunicar e Secretária da Rede Alfamed. Estágios de Pesquisa em universidades EUA, Itália e Perú e outras espanholas. Livros e capítulos: JCR - Comunicar, Educación XX1, Universitas Psychologica, Revista de Educación Scopus - Cuadernos.info, Profesorado, RUSC, Aula Abierta, REOP, Prisma Social Otros: Media Informational Literacy (USA), Media Education Journal (Rusia), C&P, Edmetic, Pixel-Bit, OGE, Revalue, REICE. 2015-2018: MECD- Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (Smartphone y Tablets): Prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples. 2011-2014: MECD - La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. 2005-2008:

MECD-Bases para la mejora de la docencia universitaria: Metodología didáctica 2008-2010 AECID: Diversidad cultural y educación intercultural: Instrumentos para el desarrollo y la cooperación social.

Roseli Figaro

Professora Livre-docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. Professora visitante do Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, México. Possui estágio de pesquisa pós-doutoral no CIESPAL (2016); tem pós-doutorado pela Universidade de Provence, França (2007), doutorado (1999) e mestrado (1993) em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. É coordenadora do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho, CPCT; pesquisadora do Núcleo de Pesquisa da USP Comunicação e Censura e do Grupo de Pesquisa do Arquivo Miroel Silveira. Diretora editorial da Revista Comunicação & Educação. Ocupou o cargo de Chefe do departamento de Comunicações e Artes (2012-2014/ e 2014-2016). Tem inúmeros artigos publicados em revistas científicas nacionais e estrangeiras, capítulos de livros e os livros: "As mudanças no mundo do trabalho do jornalista de São Paulo" (2013), também traduzido para o espanhol (Los cambios en el mundo del trabajo del periodista) e publicado pela Universidade Autônoma de Barcelona; "Relações de Comunicação no mundo do trabalho" (2008); "Comunicação e Análise do Discurso" (2012); "Comunicação e trabalho. Estudo de recepção: o mundo do trabalho como mediação da comunicação" (2001).

Venício Artur de Lima

Graduação em Ciências Sociais/Sociologia pela UFMG (1969), mestrado (1974), doutorado (1979) e pós-doutorado (1988) em Communications pela University of Illinois at Urbana-Champaign. É também pós-doutor pela Miami University-Ohio (1991) e especialista em História do Cristianismo Antigo pela UnB (2009). Professor Titular de Ciência Política e Comunicação da UnB (aposentado) é pesquisador senior do Centro de Estudos Republicanos Brasileiros (CERBRAS) do DCP-FAFICH-UFMG e membro (eleito) do Conselho Curador da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), 2014-2018 [mandato cassado pela MP 744 de 01/09/2016]. Tem experiência nas áreas de Ciência Política e Comunicação atuando principalmente nos seguintes temas: pensamento de Paulo Freire; mídia e política; liberdade de expressão; liberdade da imprensa; políticas públicas, legislação e economia política da mídia.

40^{ANOS}
INTERCOM

eca50^{ANOS}
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

USP