



A definição dos produtos midiáticos enquanto processos Educomunicativos: estabelecimento de bases para análise^{1 2}

Ana Paula HECK³

Resumo

Ao considerar que na modernidade o impacto dos produtos midiáticos na sociedade implica em transformações profundas no comportamento, no modo de ver e conviver dos indivíduos, o presente trabalho propõe uma discussão acerca dos bens simbólicos produzidos pelas mídias, em particular a televisão, colocando em xeque sua relação com a dimensão educativa. De tal modo, este estudo propõe uma discussão dos Estudos Culturais à Educomunicação, onde o intuito é investigar quais as características necessárias a um produto/processo⁴ midiático oriundo da televisão brasileira para que ele possa ser considerado educomunicativo.

Palavras-chave: Educomunicação; Produtos midiáticos; Televisão; Educação; Comunicação

Meios de Comunicação e Educação

A sociedade atual traz à educação o desafio de traçar rumos produtivos na parceria entre escola e o meio cultural que cerca os indivíduos, assim torna-se necessário pensar o espaço que a mídia ocupa no processo de aprendizagem.

Como aponta o pesquisador Eugênio Bucci (2004), talvez hoje não exista mais a possibilidade de pensar o Brasil sem a televisão, “o que é invisível para as objetivas da TV não faz parte do espaço público brasileiro” (p.11). Assim, a televisão se torna experiência comunicativa, cultural e, até certo ponto, pedagógica para os indivíduos, que estão imersos numa hegemonia audiovisual. Desta forma:

¹ Trabalho apresentado no DT 4 – Comunicação Audiovisual do XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, realizado de 8 a 10 de maio de 2014.

² Este artigo é fruto da pesquisa desenvolvida no mestrado em Comunicação e Sociedade da linha de pesquisa Comunicação e Educação da Universidade Federal do Paraná com o título “Uma ideia e um escrúpulo: a apropriação de Capitu como experiência Educomunicativa”. A pesquisa versa sobre as características de um produto/processo educomunicativo e também contempla a análise da dimensão pedagógica na minissérie *Capitu* (GLOBO, 2008) e foi orientada pela professora Dra. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

³ Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná, Especialista em Fotografia pela Faculdade Sul Brasil e Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade Assis Gurgacz. Professora do Grupo Educacional UNINTER. ana.h@grupouninter.com.br

⁴ Esta pesquisadora optou por usar a definição produto ao admitir que as criações televisuais seguem a lógica de fins lucrativos, ideia que é fruto da formação em publicidade e propaganda. Já a definição processo foi adotada em função das premissas da Educomunicação, daí a utilização dos dois termos.



Com o acelerado crescimento dos *media*, a imagem alcançou patamar de narratividade cultural ampliada, ajudando a organizar as próprias formas de pensamento. Assim, trata-se de entender que os signos imagéticos não apenas ganharam força e amplitude, mas também intensificaram a sua capacidade de transitar valores, conceitos, informações e conhecimentos tendo reflexos sobre diversas instâncias sociais, particularmente, a escola. (CITELLI, 2006, p.19).

Fica evidente a importância da imagem, do audiovisual televisivo na construção social da realidade no Brasil. De tal modo, é necessário considerar que a televisão desempenha indiretamente um papel educacional relevante em nossa sociedade, ela “erode seriamente a autoridade da escola como única instância legítima de transmissão dos saberes” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.287).

Canclini (2011) aponta que estes novos recursos não são neutros, que sua inovação implica mudanças culturais, mas que os agentes que usufruem é que lhes conferem o significado final (p.307).

Em sua obra *Ofício de Cartógrafo*, Martín-Barbero (2002) aponta os descompassos na educação na América Latina. Ele critica o ensino centralizado na individualização e os modelos de comunicação que subjazem à educação. O autor aponta que “a escola encarna e prolonga, como nenhuma outra instituição, o regime do saber que institui a comunicação do texto impresso” (p.336), e critica sua desconfiança com a imagem.

Isto impede tal instituição de “interatuar com o mundo do saber disseminado na multiplicidade dos meios de comunicação a partir de uma concepção pré-moderna da tecnologia, que não pode ser vista senão como algo exterior à cultura, *desumanizadora*”. O desafio mais profundo que a comunicação impõe à educação é a diversificação e modos de difusão do saber.

Tal pensamento traz à tona a esquizofrenia entre o modelo de comunicação de uma sociedade organizada em torno da informação e o modelo hegemônico de comunicação do sistema educativo. Neste sentido, “a atitude defensiva limita-se a identificar o melhor do modelo pedagógico tradicional com o livro e anatematizar o mundo audiovisual como o mundo da frivolidade, da alienação e manipulação” (2002, p.341-342). Isto posto, revela-se que a leitura e a escrita estão sendo a antítese de uma atividade criativa e prazerosa, mas obrigatória e tediosa, desconectadas das dimensões-chave da vida dos jovens.



Estamos diante de uma mudança dos protocolos e processos de leitura, mas isso não significa, não pode significar, a simples substituição de uma forma de ler por outra e sim a complexa articulação de uma e outra [...] estão exigindo a construção de cidadãos que saibam ler hoje tanto jornais como telejornais, videogames, videoclipe e hipertextos” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.344-345)

De acordo com Orozco, “existe uma percepção errônea e generalizada, principalmente nos países da América Latina, sobretudo dos professores de ensino básico e médio, que os meios de informação servem apenas para distrair, divertir e informar” (2002, p.11). E afirma que “ainda faltam iniciativas públicas, privadas e individuais que corrijam essa distorção e ampliem definitivamente a inserção das novas tecnologias em sala de aula”. (p.11)

Atualmente, “devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja continuação ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino”. (TEIXEIRA E FONTES *apud* PINTO, 2005, p.1). Desta maneira, podemos considerar os meios um espaço de ensino, pois a aprendizagem também se dá por meio de experiências diárias em que “os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.” (GOHN, 2006, p.26). Cabe apontar que:

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. (AFONSO, 1989, p.78)

Gohn (2006, p.28) distingue a educação em três categorias: 1) Formal: “aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”; 2) Informal: “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”; 3) Não-formal: “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”. A definição de educação envolvida com objeto empírico desta pesquisa é a não-formal, pois não se trata de uma hipótese acerca da utilização de *Capitu* em sala de aula.

Explicadas as delimitações, aponta-se Paulo Freire que afirma que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um



encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1988, p.69). Percebe-se que a (inter) relação entre comunicação e educação ganha campo com o desenvolvimento da sociedade midiática que desloca a escola como fonte privilegiada do conhecimento, mostrando ser possível aprender fora desta instituição.

Estes espaços informais de ensino vêm se expandindo cada dia mais e contribuindo para os processos de aprendizagem. Porém, é necessário ultrapassar a antiga discussão sobre a pertinência de sua inserção no cotidiano da escola e seus possíveis malefícios, e partir para a análise de suas possibilidades de utilização. É preciso considerar que a imagem faz pensar, o que lhe confere uma faceta pedagógica.

Assim, com um trabalho eficiente de mediação, os produtos da televisão podem romper os limites da semiformação e se legitimar como um recurso comunicativo capaz de extrair de meios primordialmente voltados ao consumo e entretenimento subsídios que contribuam para a melhoria da educação. À escola cabe se apropriar deste descentramento cultural e acabar com sua estigmatização. A educação não pode dar as costas às transformações do mundo. Seguindo estas premissas surge o campo Educomunicação nesta inter-relação de Educação e comunicação.

Educomunicação

Essa inter-relação deu vazão à emergência de um novo paradigma de estudo, que nos últimos anos culminou no conceito de Educomunicação⁵. Ao tratar desta temática, destaca-se que já nas décadas de 1930 e 1940 esta aproximação se inicia a partir da expansão dos meios de comunicação de massa (CITELLI, 2000).

A expansão traz consigo uma nova lógica com novas ideias e modelos que divergiam das propostas educacionais. São marcados por linguagens complexas que geram novas formas de produção, circulação e recepção do conhecimento, que vão muito além das habituais utilizadas na educação.

As relações da sociedade com este novo contexto exigiram um novo olhar para a inter-relação comunicação-educação e suas consequências nos termos de construção de

⁵ O termo Educomunicação foi usado pela UNESCO na década de 80 como sinônimo de *Media Education* (educação para a recepção crítica dos meios de comunicação) para tratar do esforço da educação sobre os efeitos dos meios de comunicação massivos em crianças e jovens. Tal termo foi ressemantizado através de uma pesquisa de dois anos (1997, 1998) realizada pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP em parceria com a UNIFACS da Bahia, com especialistas de toda América Latina em que a inter-relação Comunicação e Educação se afigura como novo campo de intervenção social específico. (SOARES, 2011)



conhecimento. Neste contexto, os pensadores se dividiram frente à análise dessa relação, Citelli (2004) aponta que existiram três correntes de investigação:

Há os que consideram a vulnerabilidade das crianças diante dos apelos televisuais, cabendo, pois um trabalho educador que as fortaleça para ler as mensagens veiculadas; outro cujo entendimento é, digamos, menos reativo confiando a fatores culturais, sociais e contextuais, em que pode ser incluída a escola, força relativizadora da possível onipotência do veículo; por último, os de extração mais frankfurtiana que entendem ser a telinha criadora de consensos e legitimadora das variadas formas de poder, razão pela qual haveria a necessidade de se fazer a permanente leitura crítica das mensagens nela gerada (p. 136).

Tais vertentes culminam na identificação da necessidade de repensar a educação, até então vertical e paternalista, a partir da lógica dos meios: dinâmicos e de intercâmbio, que de certo modo “passaram a exercitar o papel educativo que a escola, por uma dificuldade interna de fluxos e processos, não conseguia realizar” (CITELLI, 2004, p.92). A princípio, o foco destas investigações se concentrava na preocupação com relação à ideologia e os conteúdos políticos explícitos e implícitos na cultura de massa. O uso “do próprio termo massa demonstrava a submissão presumida dos usuários em relação aos veículos e suas mensagens” (SOARES, 1999 , p.21). A relação entre as áreas era encarada a partir de suspeitas acerca da manipulação e dominação das consciências.

A partir da segunda metade do século XX, com a ampla difusão do cinema e da televisão, o foco recaiu sobre o audiovisual, na análise crítica sociopolítica das mensagens dos meios através do movimento de cineclubismo, muito difundido na Europa e na América Latina. Ao longo dos anos, passou-se das denúncias de caráter sociopolítico para a análise dos discursos e também às práticas pedagógicas destinadas à “formação crítica” da consciência dos indivíduos receptores, das quais é possível destacar as contribuições de instituições vinculadas às Igrejas Cristãs que apoiaram diversos programas destinados à educação para os meios na América Latina neste período.

Posteriormente, estes programas influenciaram um esforço da UNESCO para análise e denúncia sobre a produção de informações e outros bens simbólicos concentradas no hemisfério norte, resultando no “relatório McBride” que evidenciava a necessidade de implantação da Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC). Na década de 1980, a UNESCO passa então a pautar a discussão sobre a



relação das escolas com os meios de comunicação, e com a contribuição de Martín-Barbero e sua teoria das mediações, que permitiu uma visão mais lúcida sobre os processos de recepção, promoveu uma mudança na perspectiva da pedagogia da educação para os meios:

A pergunta deixou de ser: Como devo defender meus filhos ou alunos do impacto negativo dos meios? Para formular-se de maneira oposta: Como o sistema de educação deve entender o sistema de meios e construir ecossistemas comunicativos a partir da realidade mediática em que todos estamos inseridos? (SOARES, 1999, p.22)

No período seguinte, o desenvolvimento dos meios eletrônicos e a internet, reafirmou a necessidade da constituição de um novo campo do saber, que tem como missão de aproximar de maneira crítica e construtiva as áreas de educação para os meios e uso das tecnologias no ensino.

Através da obra *Pedagogia de la Comunicación* (1998), Kaplún aponta que a comunicação está presente na ação educativa enaltecendo a comunicação educativa inspirado pelo pedagogo francês Freinet⁶. O autor afirma que muitos dos produtos oriundos dos meios de comunicação possuem uma intenção educativa e traça rumos a uma “outra comunicação: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante” (1998, p.8), através de um processo de sensibilização social. A “comunicação educativa” “existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando” (SOARES, 2009, p.55).

A educação com ênfase no processo visa a emancipação do sujeito no âmbito social, cultural e político, e pressupõe a “geração de vias horizontais de interlocução” (KAPLÚN, 1999, p.74). Neste sentido, “o paradigma da educação no seu estatuto de mobilização, divulgação e sistematização de conhecimento implica acolher o espaço interdiscursivo e mediático da comunicação como produção e veiculação da cultura” (SHAUN, 2002, p.79). Então:

Em anos recentes, com os trabalhos de diferentes autores, alguns com dessemelhanças entre si e mesmo campos de atuação nem sempre recorrentes, como Célestin Freinet, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Raymond Williams, Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez, Néstor Garcia Canclini, David Buckingham, para ficarmos com

⁶ Freinet participou das propostas da *Escola Nova*, movimento que no início do século XX contestou o sistema tradicional de educação, da cultura enciclopédica. Para ele cabia ao professor estimular o aluno para que ele buscasse o saber. Ele propôs uma prática pedagógica que atuava desta maneira através dos meios de comunicação, especialmente o jornal, através do uso dos meios de comunicação, especialmente do jornal escolar, despertasse no aluno uma visão crítica e uma postura de cooperação.



alguns exemplos foi possível superar a visão comportamentalista e calcada no pressuposto da passividade da recepção, na anestesia narcotizante provocada pelos meios de comunicação, em nosso caso, junto aos jovens que frequentam salas de aula. Daí que as possíveis influências exercidas pelas mídias devem ser olhadas em contextos culturais mais amplos e também segundo as singularidades técnicas e tecnológicas que marcam o nosso tempo. (CITELLI, 2010, p.75-76)

Foi assim que a partir de uma pesquisa do NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP realizada entre 1997 e 1998, e atualizada em 2000, coordenada pelo professor Ismar de Oliveira Soares, o termo começou a ganhar mais relevância nas discussões brasileiras. A pesquisa partiu de duas hipóteses: a primeira de que se formou, conquistou autonomia e se encontrava em consolidação um novo campo de intervenção social a partir da relação comunicação/educação ou educomunicação. Os pesquisadores partiram do pressuposto de que não seria uma disciplina fechada, mas um paradigma discursivo transversal, transdisciplinar com novas categorias analíticas, até mesmo por mesclar os dois campos.

A segunda hipótese apontava que este novo campo estruturava-se de modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo e a última tratava da materialização do campo em seis áreas distintas (SOARES, 2011): da educação para a comunicação; da mediação tecnológica na educação; da gestão comunicativa; da reflexão epistemológica; da expressão comunicativa através das artes; e da pedagogia da comunicação. O autor (1999, p.27) aponta onde cada uma das áreas deveria ser pensada a partir da perspectiva da educomunicação e sua aproximação se dava a partir de um substrato comum: a ação comunicativa no espaço educativo.

Assim, a interface Educomunicação reconhece em primeira instância o direito universal à expressão, e desta forma fará esforços para ampliar o potencial comunicativo da comunidade educativa e de seu entorno.

Ao tratar da relação do conceito com a educação formal, Soares (2011, p.19) aponta esta relação em três âmbitos distintos: da gestão escolar, convidando a escola a identificar e, se necessário, rever suas práticas comunicativas; no âmbito disciplinar, sugerindo que a comunicação enquanto linguagem e produto cultural se transforme em conteúdo em uma área denominada “Linguagens, códigos e suas tecnologias”; e, por fim, no âmbito transdisciplinar, propondo aos educadores a apropriação das linguagens midiáticas com a finalidade de aprofundamento do conhecimento.



Em suma, a Educomunicação fala de relacionamento, liderança, diálogo social, formação de indivíduos críticos e ativos frente aos processos comunicativos, e pode ser definida como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos. (SOARES, 2002, p.115)

O audiovisual como produto/processo da Educomunicação

Pierre Bourdieu em *Propostas para o Ensino do Futuro* (1987) já insere a proposta da utilização de vídeos no ensino, mas é necessário que estas ultrapassem a “pedagogia do transporte”⁷ como coloca Jacquinet (2006, p.18): quando estas são utilizadas como mero suporte tecnológico sem maiores exigências formais.

A inteligência das imagens não se reduz ao modelo narrativo hegemônico comumente adotado nas escolas e que, uma vez abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo. O trabalho do filme, o filme como local de trabalho, local de realização do ato criador do homem e, portanto, de transformação do mundo: essa parece ser a pedagogia essencial da imagem. A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca (LEANDRO, 2001, p.31)

A imagem tem sido assimilada pelas escolas, mas sem a contrapartida de uma reflexão teórica e uma práxis adequada. Ao informar, as imagens suscitam a reflexão estimulando intelectualmente os indivíduos através da forma e do estilo. Jacquinet afirma também que “o analfabetismo audiovisual continua a ser a coisa mais partilhada do mundo” (2006, p.27), e que o importante não é consumir o produto, mas “utilizar a estrutura da mensagem audiovisual para ensinar, no sentido em que o construtivismo operatório o entende” (p. 99).

Quando se coloca a questão educativa neste trabalho, não está relacionado propriamente com a veiculação de uma obra da mídia televisiva em sala de aula, mas à capacidade de um meio como a televisão de educar através de seus produtos, no que Jacquinet (2006, p.23) define como autodidática:

⁷ De acordo com Jacquinet (p.18) a pedagogia do transporte se limita a traduzir para imagens um conteúdo pedagógico retificado, a pedagogia da mensagem a passar.



É importante encarar a utilização do documento audiovisual fora do contexto educacional clássico, no qual vem reforçar a situação magistral: as práticas autodidáticas e os sistemas de ensino à distância obrigam a colocar à tónica, mas na atividade daquele que aprende do que na atividade daquele que ensina. Dito por outras palavras, se é verdade que o visionamento do documento audiovisual não resume a atividade didática, este pode ser um ato didático. A questão está em saber-se se o é, nos documentos existentes e como poderia sê-lo melhor.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Paulo Freire e Celestin Freinet para os quais essa relação construtivista tem os seguintes objetivos: “adotar a comunicação como estilo e espaço de educação; utilizar as mídias como materiais e instrumentos de intervenção educativa; valorizar o fazer como oportunidade de aprendizagem; utilizar a desconstrução de mensagens como metodologia importante; e formar o pensamento crítico” (FANTIN, 2005, p.78).

Trata-se de possibilitar que todos os cidadãos possam usar a mídia e os recursos das novas tecnologias de educação para, a partir de seus próprios pontos de vista, necessidades e desejos, possibilitando o exercício da autonomia, criticidade, criatividade, flexibilidade do pensamento e a capacidade de organizar informações e expressar-se por meio de diferentes linguagens.

Características de um produto/processo Educomunicativo

Os objetivos desta pesquisa são empregados nesta seção para apurar quais as características necessárias a um produto/processo da mídia (televisiva ou não) para que este possa ser considerado educomunicativo. Para isso, são difundidas ideias dos pesquisadores Soares (1999, 2002a, 2011) sobre a definição e o exercício da educomunicação e também aspectos relevantes elencados por Citelli (2010) além de uma entrevista concedida a esta pesquisadora pelo autor (2013).

Citelli (2013) diferencia 3 níveis de associação dos conceitos comunicação e educação: um primeiro nível demarcado pela transmissão de programas relacionados à educação formal, como aulas de português, ou telecursos; o segundo nível através das associações que poderiam ser feitas por emissoras, educativas ou não, ao produzir um tipo de programação que em tese estaria se aproximando dessa ideia de produtos com vertente ou viés educativo⁸; e um terceiro nível, como a inserção de assuntos ou temas

⁸ O professor cita programas como *O mundo de Beakman*, *O sítio do pica-pau Amarelo* e *Castelo Ra Ti Bum*



em telenovelas ou programas que visam atingir determinado tipo de educação que não é formal, mas difusa, informal como lições de cidadania. E reitera:

Agora, isso não significa dizer que trabalhar com educação é trabalhar com aula de português e matemática, necessariamente. Os programas que a TV Cultura está fazendo, como por exemplo, aqui em São Paulo que a TV Cultura transmite todo domingo à noite tem programas feitos diretamente da Sala São Paulo ou de algumas salas de concerto, que poderiam até ser melhor trabalhados com alguma explicação, mas estaria dentro de uma ala de informação, da sensibilidade e do gosto, que você não vai encontrar por aí em uma televisão comercial. [...] É uma forma transposição de educação, [...] mas não estamos falando do grosso da televisão, ou do grosso do rádio, do rádio comercial e da televisão comercial, em que se há um elemento educativo é muito residual, como eu lhe falei antes, algumas telenovelas que de repente introduzem uma questão desta órbita, não necessariamente de educação propedêutica, mas uma educação para cidadania, para formação de hábitos, para formação de atitudes socialmente significativas ou relevantes. (CITELLI, 2013)

Do mesmo modo, Soares (2011, p.69) trata do exercício da educomunicação e assinala a Resolução CEB n. 3, Artigo 4º de 26/06/1998⁹ que aponta que um dos conteúdos específicos da área é a compreensão e o uso dos sistemas simbólicos e das diferentes linguagens, e também a análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, de acordo com as condições de produção e recepção.

O autor também coloca que neste novo projeto descentralizado e plural, deve-se considerar as reflexões de Martín-Barbero acerca da configuração de um novo “sensorium”, que impõe emergentes formas de ler, ouvir, ver e sentir o mundo na sua relação direta com o ato de aprender (1999, p.57), que dão emergência à caracterização das múltiplas alfabetizações que o novo entorno exige.

Assim, as investigações nesta área de confluência possuem a polifonia discursiva como elemento estruturante, e inauguram também um discurso-transverso. Deste modo a linguagem agrega além do valor de conhecimento um valor de ação social que pode influir e fundamentar comportamentos. É importante lembrar que:

Os discursos verbais e não verbais, as hipertextualidades, as estratégias de interconectividade, para ficarmos nalguns marcadores, permitem à representação/construção de valores, conceitos, ideias, circular pelos vários suportes de comunicação, às vezes de maneira inusitada, mas que resultam em aberturas para novas formas de ler,

⁹ BRASIL. Constituição Federal. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2013 às 21h.



compreender, sentir, perceber, produzir. [...] Ou seja, a tela do cinema e da televisão, a página do jornal, o programa de rádio, o visor do celular, constituem mecanismos discursivos e estratégias de linguagem cujas dinâmicas merecem reconhecimento sistemático dos processos de ensino-aprendizagem. (CITELLI, 2010, p.82)

As falas dos autores confluem com a hipótese de que os produtos da mídia proporcionam a possibilidade de aprendizagem de uma forma mais sensorial, concreta, plástica e multimídia e que as formas de se apropriar, ressignificar e ressemantizar o que é veiculado pela televisão brasileira tornam esta peça chave também do processo educacional.

Citelli (2013) aponta que é necessário haver processos interativos e dialógicos, onde o planejamento não seja dominado por um centro produtor, mas que haja deslocamento dos centros de produção, pois a “Educomunicação não prescinde, ela não pode se afastar de uma ideia de trânsitos e jogos dialógicos e interativos entre partes envolvidas na produção de um determinado tipo de conhecimento ou de saber”.

Quando questionado acerca da existência de produtos/processos educacionais na mídia televisiva comercial brasileira, o pesquisador aponta programas como *Castelo Rá-Tim-Bum*, que podem se aproximar dessa definição por ser um “produto que tinha muita participação das crianças e dos adolescentes, inclusive na orientação das histórias” (CITELLI, 2013).

O pesquisador também aponta experiências audiovisuais dentro do cinema nacional como os filmes *Entre Os Muros da Escola*¹⁰ e *Pro Dia Nascer Feliz*¹¹:

Eu já vi mesmo programas que vão com crianças e adolescentes que vão construindo praticamente juntos um programa de televisão, mas isto não é uma coisa comum, é uma coisa que está ali num canto. [...] nós vemos agora vários filmes que estão tocando na temática educativa, mas não a partir de um centro muito fixamente definido, que é o caso de *Entre Os Muros Da Escola* ou o caso do filme do Jardim *Pro Dia Nascer Feliz* são filmes do cinema comercial que você vê que são construídos no diálogo com o mundo que é objeto daquele filme. Ali você vê exatamente no caso do diretor, no caso Jardim e do francês Cantet, como eles estão trabalhando os filmes deles é um produto fortemente engravado nos conceitos, é quase *freiriano*, nos conceitos de diálogo e de interação. [...] em ambos os filmes são adolescentes, tratam de adolescentes, convivem com adolescentes,

¹⁰ *Entre les Murs* é um filme francês vencedor da Palma de Ouro do Festival de Cannes em 2008. Durante sete semanas as filmagens aconteceram no interior de uma escola no subúrbio de Paris. O resultado desse trabalho foi um filme exibido nos cinemas de quarenta e quatro países entre maio de 2008 e agosto de 2009 e presente em quatorze festivais de cinema.

¹¹ É um documentário de João Jardim, realizado entre 2004 e 2005, que retrata a realidade da vida de adolescentes em quatro escolas brasileiras



aquilo é sim uma experiência dialógica interativa no melhor sentido que a lógica *freiriana* constituiu. (CITELLI, 2013).

Delimitadas as exigências, foram definidas as características de um produto/processo educacional (HECK, 2014, p.72) como:

1. Ações destinadas ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos e democráticos em espaços educativos formais ou não formais;
2. É baseado em um processo dialógico e interativo;
3. Prescinde a presença de inclusão midiática e o domínio sobre as tecnologias da comunicação e informação com o propósito de melhoria nas formas de expressão e relação dos envolvidos e promover o uso adequado dos recursos da informação nas práticas educativas;
4. Possui interdiscursividade e o discurso transversal que contempla a multidisciplinaridade e a pluriculturalidade;
5. Visa à compreensão e o uso de sistemas simbólicos das diferentes linguagens para desenvolver o espírito crítico dos usuários de meios massivos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas e intervir nas relações de poder em espaços comunicativos e/ou educativos

Considerações finais

Ao longo do enlace construído nesta pesquisa, entre comunicação e educação, buscou-se tecer uma trança que envolvesse teorias que permitissem estabelecer bases para análises de produtos/processos oriundos dos meios de comunicação de massa.

O fio condutor foi exatamente a interface dos dois conceitos, a educação. A análise com base neste laço permitiu elencar as características necessárias a um produto/processo para que ele possa ser considerado educacional.

Muitos audiovisuais podem ser didáticos a partir do momento em que esta faceta não é limitada somente pelo seu conteúdo substancial nem por um público estratificado, nem por uma instituição ou uma qualificação enquanto produto/processo educacional. A dificuldade da pedagogia audiovisual não está centrada na imagem, mas na pedagogia, na forma de trabalhar estes recursos narrativos.

Muitas vezes, apesar de ser apto a suscitar a participação cognitiva no leitor, o audiovisual está limitado ao contexto de veículo, mas a relação das pessoas com o saber



mudou, passa de mero meio de transporte a um processo de implicações cognitivas que permitem melhor transmitir determinadas mensagens, despertar o interesse e facilitar a aprendizagem.

É possível vislumbrar nos produtos da mídia televisiva ações destinadas a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos, baseados em processos dialógicos e interativos, que visam estabelecer um “diálogo” com um público determinado a partir da utilização e disseminação de informações acerca de seu contexto. Da mesma forma, há muitos exemplos de produtos/processos que contemplam a interação a partir do uso de diversas plataformas, não se limitando à televisão.

Alguns produtos não prescindem a inclusão midiática e o domínio sobre as tecnologias de maneira prática, mas disseminam outras formas de expressão que podem colaborar nas práticas educativas (formais ou não). É possível, também, vislumbrar produtos/processos interdiscursivos que contemplam a pluriculturalidade e são multidisciplinares por natureza.

Porém, mesmo alguns produtos visando à compreensão e o entendimento sobre o uso de sistemas simbólicos de diferentes linguagens, não são por si só condições suficientes para intervir nas relações de poder, dependem da mediação.

Há motivos para se defender e se refutar o potencial dos produtos midiáticos enquanto produtos/processos educacionais, mas esta pesquisa aponta as bases para uma análise aprofundada. Isto é o que impulsiona o espírito investigativo e motiva a seguir em frente, estender os estudos principalmente acerca da Educomunicação, a partir de um patamar aberto e dialógico. Sabe-se que nada está completamente dito, ainda há muito que falar, pesquisar e aperfeiçoar.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-formal: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: A. J. Esteves, S. R. Stoer. **A Sociologia na Escola**. Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96.

BOURDIEU, P. Propostas para o ensino do futuro. In: COLLÈGE de FRANCE **Cadernos de Ciências Sociais**, nº5, pp. 101-120

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias**: ensaios sobre televisão. São Paulo: Bontempo, 2004.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2011, 5ª Edição.



CITELLI, A. **Entrevista sobre minissérie Capitu**. Entrevista fornecida à HECK, A. P. via telefone. Curitiba, 11 de dezembro de 2013.

CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Comunicação e Educação: Convergências educacionais. In: **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, Vol.7, n.19, p.67-85, 2010.

_____. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália**. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1988.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

GOHN, Maria da G. Educação não-formal na pedagogia social. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 1, 2006. Campinas. **Anais**. Campinas: Cips, 2006. Disponível em <www.unicamp.br> . Acesso em 12/01/2013.

HECK, A. P. **Uma ideia e um escrúpulo: a apropriação de Capitu como experiência Educomunicativa**. 24/02/2014. 263 páginas. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Imagem e Pedagogia**. Lisboa: Edições Pedago, 2006.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. Paradigma informacional impede o diálogo, base da apropriação do conhecimento, transformando educação à distância em (in)comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, [14]: 68 a 75, jan/abr. 1999.

_____. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. In: Revista Comunicação e Educação, Teatro brasileiro, **Escola e televisão, Educação para os meios**, nº21. São Paulo: USP, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009)



_____. **Ofício de cartógrafo:** Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2002

_____. Euforia tecnológica y malestar en la teoría. **Diálogos de la Comunicación**, Lima, n. 20, 1988. Disponível em: <<http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/20-revista-dialogos-euforia-tecnologica-y-malestar-en-la-teoria.pdf>>. Acesso em junho de 2013.

_____. Desafios Culturais da Comunicação à Educação. IM: Comunicação & Educação, São Paulo: USP, 2000, p. 51 a 61.

OROZCO, G. G. **Comunicação, educação e novas tecnologias:** tríade do século XXI. São Paulo: Comunicação e Educação, 2002.

PINTO, L. **Sobre Educação Não-Formal.** Lisboa: Cadernos d'Inducar, 2005.

REY, G., MARTÍN-BARBERO, J. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para a Comunicação e gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Gestão de Processos Comunicacionais.** São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VIII, jan./abr. 2002a, n°. 23.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Revista Comunicação e educação**, São Paulo, ano VII, no. 19, set./dez. 2000, p. 12-31.

_____. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contrato**. Brasília, ano 1, n.2, jan/mar 1999, p. 19-74.

SOARES, L. E. A intensidade e a supremacia da forma em Suburbia. **Site do jornal O Globo.** São Paulo, 15 de novembro de 2012. Artigo. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/revista-da-tv/luiz-eduardo-soares-escreve-sobre-intensidade-da-forma-em-suburbia-6733970>>. Acesso em 15 de junho de 2013, às 9h20min.